Rudolf Steiner

A ARTE DA EDUCAÇÃO
III

Discussões Pedagógicas

Quinze colóquios seminarísticos e três palestras sobre o currículo, realizados em Stuttgart de 21 de agosto a 6 de setembro de 1919, por ocasião da fundação da Escola Waldorf Livre

Tradução de
RUDOLF LANZ

NOTA INTRODUTÓRIA

Após o término da [Primeira] Guerra Mundial, Rudolf Steiner [...] proferiu também em Stuttgart suas abrangentes conferências sobre a trimembração do organismo social, as quais formam o conteúdo de seu livro 'Os pontos centrais da questão social'.[1] As sugestões dadas então por ele fizeram amadurecer no conselheiro comercial Emil Molt a decisão de fundar uma escola que pudesse representar uma espécie de célula germinativa de uma vida espiritual livre. A seu pedido, Rudolf Steiner assumiu a direção espiritual da escola, tendo-se empenhado incansavelmente em seu florescimento.

A inauguração da Escola Waldorf Livre foi precedida por um curso pedagógico que Rudolf Steiner ministrou durante três semanas, em agosto e setembro de 1919, aos primeiros professores do estabelecimento e a uma série de personalidades que desejavam atuar no sentido de sua pedagogia.

Esse curso abrangia três etapas. Inicialmente foram proferidas catorze conferências sobre antropologia antroposófica como fundamento de uma pedagogia adequada à nossa época e ao futuro próximo [conteúdo do primeiro volume desta trilogia]. Seguiram-se conferências que revelaram a eficiência dessa antropologia antroposófica no emprego da metodologia e da didática no ensino e na educação [conteúdo do segundo volume]. [...]

Às etapas das conferências seguiram-se discussões sob forma seminaristica [conteúdo do terceiro volume], nas quais Rudolf Steiner debateu com os professores a elaboração prática de certas disciplinas e os caminhos para uma solução de problemas educacionais [conteúdo do presente volume].[2]

As conferências foram proferidas de maneira livre. Por falta de tempo, Rudolf Steiner não pôde rever as anotações dos ouvintes. Embora os textos sejam considerados amplamente fidedignos, não ficam totalmente excluidos eventuais enganos de audição ou transcrição.

[1] [*Die Kernpunkte der sozialen Frage,* GA 23 (6. ed. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986).]

[2] Até este ponto, a presente nota foi reproduzida do prefácio à primeira edição original (1932) do volume I. (N.E.)

PRIMEIRO COLÓQUIO

21 de agosto de 1919

Caros amigos, no decorrer das tardes pretendo falar, de forma livre, sobre qual deve ser sua tarefa pedagógica e também sobre a estrutura do ensino, a ordenação do currículo e coisas semelhantes. Durante os primeiros dias teremos de ocupar-nos principalmente de nossa atitude frente aos alunos.

Ao defrontar-nos com crianças, logo notamos que elas são diferentes entre si; e essas diferenças têm de ser levadas em conta não obstante a quantidade de alunos, mesmo em classes grandes. Independentemente de todo o resto, conscientizemo-nos a princípio de qual é, de certa forma, a necessidade ideal. Não precisamos preocupar-nos demais com a possibilidade de as classes poderem estar superlotadas, pois se for necessário dar aulas a uma classe nessas condições, um autêntico professor terá capacidade para fazê-lo. O que deve ser levado em conta é a heterogeneidade dos seres humanos, das crianças.

Ora, essa heterogeneidade pode ser reduzida a quatro tipos fundamentais, e a tarefa mais importante do educador ou professor consiste em realmente conhecer esses quatro tipos, denominados 'temperamentos'. Desde há muito tempo se distinguem os tipos fundamentais dos temperamentos 'sangüíneo', 'melancólico', 'fleumático' e 'colérico'. Sempre constataremos que o tipo caracterológico de qualquer criança se enquadra numa dessas categorias de temperamento. Primeiramente temos de adquirir a habilidade para distinguir entre esses diversos tipos, diferenciando realmente, por exemplo, de um ponto de vista antroposófico mais profundo, o sangüíneo do fleumático.

No sentido da Ciência Espiritual, consideramos o ser humano como sendo composto de um eu, um corpo astral, um corpo etérico e um corpo fisico. No homem ideal, naturalmente, entre esses quatro membros da entidade humana reinaria a harmonia preestabelecida pela ordem cósmica. Contudo, na realidade isso não ocorre em qualquer ser humano. Disso já se pode concluir que a entidade humana não está efetivamente acabada quando é entregue ao plano fisico: a educação e o ensino devem justamente servir para fazer de cada indivíduo um homem completo. Um dos quatro elementos sempre prevalece sobre os demais, e o resultado da educação e do ensino consistirá na harmonização entre os quatro componentes.

Quando o eu predomina, ou seja, quando está fortemente desenvolvido numa criança, esta se nos apresenta com um temperamento melancólico. Este fato é facilmente interpretado de maneira errônea, pois às vezes se costuma considerar crianças melancólicas como seres

privilegiados. Na realidade, a disposição melancólica na criança decorre de um predomínio do eu durante os primeiros anos de vida.

Quando o corpo astral predomina, estamos em presença do temperamento colérico. Já a predominância do corpo etérico faz surgir o temperamento sangüíneo, ao passo que o temperamento fleumático decorre do predomínio do corpo fisico.

No adulto, essa distribuição é um pouco diferente. Por isso os Senhores encontrarão uma pequena alteração numa palestra que proferi a respeito dos temperamentos.[3] Nessa palestra eu relacionei os temperamentos com os quatro membros constitutivos do homem adulto. No caso da criança, porém, chegaremos a um julgamento correto se observarmos as correspondências referidas acima.

Pois bem: ao confrontar-nos com a criança, devemos deixar, de certa forma, tal conhecimento em segundo plano e procurar descobrir o fundamento temperamental por meio de seu comportamento e de sua índole.

Quando uma criança se interessa por todo tipo de coisa durante pouco tempo, logo retraindo seu interesse, devemos considerá-la sangüínea. Mesmo tendo de lecionar para muitas crianças, devemos fazer questão de constatar quais crianças se interessam rapidamente por impressões externas, abandonando o interesse logo após. Essas possuem um temperamento sangüíneo.

Em seguida, deveríamos saber quais crianças ficam cismando interiormente, tendendo a ruminar idéias; essas são as melancólicas. Não é fácil interessá-las para impressões do mundo exterior. Elas ficam calmamente fechadas em si, mas nunca temos a impressão de elas estarem, de fato, interiormente desocupadas: parecem estar, no íntimo, em plena atividade.

Quando temos a impressão oposta a de que as crianças estão interiormente desocupadas, absortas mas sem qualquer participação em relação ao exterior, estamos em presença de crianças fleumáticas.

Crianças que manifestam sua vontade por uma espécie de destempero furioso são as crianças coléricas.

Haverá, naturalmente, muitas outras características que revelam esses quatro tipos de temperamentos nas crianças. Contudo, durante os primeiros meses do nosso ensino precisamos analisar as crianças sob o aspecto dessas quatro particularidades, para saber a que tipos pertencem. Isso nos permitirá dividir uma classe em quatro setores, em quatro grupos. Convém

[3] Vide R. Steiner, *'Das Geheimnis der menschlichen Temperamente',* in Wound *wie findet man den Geist?,* GA-Nr. *57* (2. ed. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1984). (N.E. orig.). [V. tb. R. Steiner, *O mistério dos temperamentos,* trad. Andrea Hahn (2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.]

mudarmos paulatinamente as crianças de lugar. Se tivermos classes com ambos os sexos, teremos oito grupos. Dividiremos meninos e meninas separadamente em quatro grupos — um colérico, um sangüíneo, um fleumático e um melancólico.

Isso tem uma finalidade bem definida. Ao ministrarmos nosso ensino, trataremos de diversos assuntos, tendo muita coisa a dizer e a mostrar; e, como professores, deveremos ter na consciência que mostrar algo que precisa ser observado é diferente de emitir um julgamento a seu respeito. Ao emitir um julgamento, devemos dirigir-nos a um grupo diferente do que ao mostrar algo. Se apresentarmos algo destinado a atuar especialmente sobre os sentidos, deveremos dirigir-nos com especial atenção ao grupo sangüineo. Ao tecer uma reflexão a respeito do que foi observado, deveremos dirigir-nos às crianças melancólicas. Detalhes mais precisos serão dados mais tarde. Contudo, é necessário adquirirmos a habilidade para dirigir nossas palavras e apresentações cada vez a grupos diferentes. Com isso conseguiremos que um grupo preencha a lacuna de outro: às crianças melancólicas mostraremos algo sobre o qual elas possam emitir um julgamento; às sangüíneas, algo que elas possam observar. Com isso ambos os grupos se complementam, aprendem um do outro, intercambiam interesses.

É preciso ter persistência, pois essa maneira de tratar as crianças deve assumir um caráter costumeiro. E preciso ter sensibilidade quanto ao grupo a ser abordado, de modo que isso ocorra espontaneamente se ocorresse de modo intencional, perderia a imparcialidade. Portanto, devemos considerar uma espécie de hábito no ensino esse tratamento das diversas disposições temperamentais.

Contudo, os Senhores não devem precipitar-se no preparo, e sim fortalecer-se para o trabalho. Por isso não me parece oportuno gastarem o pouco tempo que lhe resta em elaborações de grande envergadura.[4] Todavia, a pessoa só pode assimilar essas coisas elaborando-as animicamente. Cabe-nos, pois, proceder objetivamente no que se refere a esse relacionamento do professor com as disposições temperamentais das crianças. Queremos agrupar os professores de forma que um grupo se ocupe do temperamento sangúíneo, um do fleumático, outro do melancólico e um quarto do colérico.

Peço que reflitam sobre as duas questões cujas respostas amanhã, no debate livre, os Senhores poderão expor: — Primeiro: como se manifesta, na criança, o temperamento que acabo de sugerir em relação a cada grupo? Segundo: como lidar com esse temperamento?

[4] O autor refere-se aos poucos dias faltantes para o início do ano letivo. (N.E.)

Quero dizer ainda urna palavra sobre esse 'lidar'. Já pela palestra que proferi há alguns anos, os Senhores podem concluir que o pior método para se lidar com um temperamento é cultivar na criança, de certa maneira, as qualidades opostas. Suponharnos termos urna criança sangüínea. Se quisermos educá-la despojando-a forçosamente dessas características, estaremos lidando mal com ela. O importante é justamente levar em conta o temperamento, ir ao seu encontro, levando o máximo possível de elementos para a esfera de atenção de uma criança sangüínea, fazendo-a ocupar-se sensitivamente e, com isso, indo ao encontro de seu pendor natural. O resultado é que essa disposição aprisionadora virá paulatinamente a relaxar, harmonizando-se com os demais temperamentos.

Quando, por outro lado, uma criança colérica se debate furiosamente, não convém tentar impedir o fato, e sim tentar lidar com suas características de fúria de modo a abordá-la corretamente. Só que é difícil deixar sempre urna criança esgotar livremente sua fúria.

Há uma nítida diferença entre uma criança fleumática e uma colérica. A primeira é apática e, interiormente, não é muito ocupada. Como professores, procurem despertar em si mesmos bastante atenção em relação a essa criança, interessando-se por toda manifestação de maneira intensa ou fraca; se fica fortemente sensibilizada com coisas exteriores ou com seus estados interiores.

Depois temos de distinguir as mudanças: observar se ela se atém a algo com muita força e muda pouco, ou se se apega com menos força e muda muito. Assim se diferenciam os temperamentos.

Pouca excitabilidade e muita energia no temperamento melancólico
O máximo de energia e excitabilidade no temperamento colérico
O mínimo de excitabilidade e o mínimo de energia no temperamento fleumático
Muita excitabilidade e pouca energia no temperamento sangüíneo

Com isso em mente, ao mesmo tempo os Senhores têm uma certa indicação no esquema [acima]. E comum os temperamentos sangüíneo e fleumático estarem lado a lado, e é assim que aparecem aí. O temperamento fleumático nunca passa facilmente a colérico. Eles são tão diferentes quanto o pólo norte e o pólo sul. Da mesma maneira se contrapõem os temperamentos melancólico e sangüíneo, relacionando-se de forma polarmente oposta. Já os temperamentos vizinhos se interpõem, misturando-se. Por outro lado, será bom proceder à divisão em grupos da seguinte maneira: ao reunir um grupo fleumático, os Senhores deverão opor-lhe o colérico, estabelecendo entre eles os dois outros — o melancólico e o sangüíneo.

Tudo isso se reporta ao que eu disse hoje de rnanhã.[5] A vida interior, anímica, é de suma importância na convivência com a criança. A criança é ensinada e educada 'de alma para alma'. É incrível o que se passa nos fios subterrâneos que vão de uma alma a outra. Muita coisa acontece quando os Senhores permanecem impassíveis diante de uma criança colérica, ou quando se interessam intimamente pelo que se passa numa criança fleumática. Aí a própria disposição anímica interior terá, no plano supra-sensível, um efeito educativo sobre a criança. A educação se realiza pelo que os Senhores *são,* ou, no caso presente, pelo que vêm a ser em meio às crianças. Nunca percam, realmente, isso de vista.

Da mesma forma, as crianças também atuam umas sobre as outras. E o curioso é o seguinte: dividindo-se as crianças em quatro grupos de temperamento igual e colocando as iguais lado a lado, essas disposições não interagem de modo a intensificar-se, e sim a burilar-se. Um grupo de crianças sangüíneas, por exemplo, não intensifica seu temperamento: elas se burilam umas às outras. Quando, na aula, o professor se dirige aos alunos coléricos, os sangüíneos absorvem algo disso, e vice-versa.[6] Como professores, os Amigos devem deixar sua disposição anímica atuar sobre as crianças, ao passo que disposições temperamentais afins entre os alunos se burilam. Quando os alunos tagarelam entre si, isso evidencia o pendor interno para lapidar-se interiormente, inclusive durante as pausas entre aulas. Os coléricos conversarão menos entre si do que quando sentados ao lado de outros. Não devemos ver e julgar as coisas exteriormente.

Bem, desde o início quero chamar sua atenção para o fato de darmos grande valor a uma

---

[5] Em conferências paralelas na mesma data, reproduzidas nos vols. 1 e 2 da presente trilogia: *O conhecimento do homem, uma base para a pedagogia***,** trad. Rudoif Lanz e Jacira Cardoso (1986) e *Metodologia e didática***,** *t*rad. Rudoif Lanz (1992). (N.E.)

[6] Na anotação de uma participante, consta: "as crianças aprendem umas das outras. Temperamentos iguais se enfraquecem, se aplainam. Temperamentos desiguais aprendem um do outro." (N.E. orig.)

estruturação do ensino concentrada ao máximo. Sem isso não podemos levar em conta todas essas coisas que acabo de abordar, principalmente os temperamentos. Por esse motivo não teremos o que, lá fora, é denominado plano de aulas. Nesse sentido, trabalharemos na direção oposta à da instituição que representa o ideal da educação materialista moderna. Em Basiléia, por exemplo, fala-se em aulas de quarenta minutos. Logo a seguir vem algo diferente. Isso nada mais significa senão apagar logo em seguida tudo o que se passou nos quarenta minutos anteriores, provocando nas almas uma tremenda confusão.

Refletiremos minuciosamente sobre qual matéria corresponde a determinada faixa etária da criança, e então cumpriremos essa matéria — a leitura, por exemplo — durante um certo tempo. Isto significa que a criança terá sua aula matinal de leitura durante seis ou oito semanas; então entrará a escrita em seu lugar, depois aritmética, de modo que durante todo esse tempo a criança se concentre numa única matéria. Assim, se eu quisesse indicar isso esquematicamente, nosso ensino consistiria em começarmos de manhã, se possível — vejam bem: se possível, pois surgirá toda espécie de alteração[7] com leitura, de modo que durante algumas semanas iremos ler, em seguida escrever e depois fazer cálculos.

A esse ensino propriamente dito faremos seguir algo sob forma de narrativas. No primeiro ano, narraremos principalmente contos de fada; no segundo ano nos esforçaremos em apresentar, sob forma de contos, a vida dos animais. Da fábula passaremos à maneira como, na verdade, os animais se comportam entre si. O ensino será estruturado de forma que a atenção da criança fique concentrada durante semanas no mesmo assunto. No fim do ano escolar teremos repetições, para reavivar a lembrança do que foi tratado no início. Só cultivaremos separada e continuamente o ensino artístico. Seja à tarde ou, se houver o tempo necessário, pela manhã, deveremos cultivar o elemento artístico como formação específica da vontade.

Corresponderia ao ideal do ensino o fato de a criança não precisar senão de uma hora e meia por dia para o ensino concentrado, ao qual é necessário um esforço da cabeça. Em seguida poderemos narrar contos de fada durante mais meia hora. Além disso, resta a possibilidade de estruturar em cerca de uma hora e meia o ensino artístico. Para as crianças até doze anos de idade, não precisaríamos de um tempo superior a três horas e meia por dia. Destas deduziríamos, num único dia, o pouco necessário para o ensino religioso, tendo, portanto, a possibilidade de ensinar as crianças com certa variação.

Se tivermos, portanto, muitas crianças para uma classe, poderemos organizar um grupo das

[7] Na inauguração da primeira escola Waldorf, em 7.9. 1919, as salas de aula não estavam todas prontas, sendo ainda necessário trabalhar, de início, caiu o 'ensino em turmas. (N.E. orig.)

sete às dez horas e outro das 10h15 às 13h15, de modo a nos arranjarmos com apenas uma sala de aula.

O ideal seria não ocupar criança alguma além de três horas e meia. Assim teremos sempre crianças dispostas, precisando apenas refletir sobre que atividade fazer com elas, inicialmente, nos grandes jardins enquanto não houver aula.[8] No verão elas poderão brincar ao ar livre; mas no inverno será mais dificil ocupá-las, no salão de ginástica. Deveríamos instituir uma aula semanal de ginástica e outra de eurritmia.[9] Seria bom que as crianças também pudessem estar presentes mesmo não tendo aula, a fim de brincar e fazer coisas do gênero. Creio que não fará grande diferença começarmos com as aulas logo de manhã ou um pouco mais tarde; assim sendo, poderemos facilmente fazer a divisão em dois grupos.

Pois bem, os Senhores terão a tarefa de ocupar-se com todo tipo de assunto. Pouco a pouco chegaremos a uma estruturação do trabalho, à medida que nos ocuparmos disso em nossa discussão. Mas penso que seria bom refletirem sobre o conteúdo a ser cultivado com as crianças na aula de contos. As aulas de ensino propriamente dito resultarão dos nossos critérios pedagógicos gerais; mas para as aulas de contos os Amigos terão de assimilar uma matéria que será apresentada às crianças durante toda a vida escolar, dos sete aos catorze anos de idade, de forma livre e narrativa.

Nesse caso será necessário dispor, para os primeiros anos da escola, de um certo acervo de contos de fada. Em seguida os Senhores deverão ocupar-se com histórias do reino animal, em combinação com as fábulas. Depois História Bíblica, integrada na História Geral, fora do outro ensino religioso. A seguir, cenas da História Antiga, Medieval e Moderna. Então lhes caberá capacitarem-se a trazer narrativas sobre os diversos povos e suas características, o que se relaciona mais com o contexto da natureza. Depois, as relações entre os povos hindus, chineses, americanos —, quais suas particularidades e assim por diante, ou seja, etnologia. Essa é uma necessidade bastante específica de nossa época.

Hoje eu quis apenas que estabelecêssemos essas tarefas especiais. Logo os Senhores verão como utilizaremos estas aulas de formação pedagógica. Hoje só cabe montarmos o esquema.

[Durante a exposição, Rudolf Steiner escreveu na lousa o seguinte esquema:]

[8] Naquela época ainda havia grandes jardins ao redor da escola [em Stuttgart]. (N.E. orig.)

[9] Arte antroposófica do movimento, podendo ser artística, pedagógica ou terapêutica. (N.E.)

1. Um certo acervo de contos de fada.
2. Contos do mundo animal em conexão com a fábula.
3. História Bíblica como parte da História Geral (Velho Testamento).
4. Cenas da História Antiga.
5. Cenas da Idade Média.
6. Cenas da História Moderna.
7. Narrativas sobre os povos.
8. Conhecimentos etnológicos.

Respostas a perguntas[10]

Sobre as imagens para fonemas e letras, como um peixe para o F[11], assunto tratado na manhã do mesmo dia, na primeira palestra do curso de metodologia e didática.

Essas coisas, essas imagens, cada um deve descobri-las por si. Não é necessário buscar o dado histórico. Dever-se-ia deixar a fantasia atuar livremente, tendo confiança no que se descobriu também quanto a formas de atividade, como por exemplo no caso do 's'. Elaborem-nas por si mesmos!

Sobre a escrita latina.

Sim, a escrita latina é o ponto de partida, pois contém as formas características. Só quando necessário se passará à escrita alemã gótica, que na verdade deveria desaparecer por completo.[12]

Sobre como lidar com crianças melancólicas:

A criança melancólica se apresenta ao professor da seguinte maneira: A disposição melancólica decorre de um domínio incompleto do âmbito anímico-espiritual sobre o metabolismo. O sistema neuro-sensorial é a parte não-espiritual, a parte fisica do ser humano. A

[10] Neste e nos capítulos seguintes, os textos em itálicos referem-se a perguntas ou opiniões dos participantes, bem como a explicações intertextuais sobre o decorrer das discussões; o texto normal refere-se sempre aos comentários de R. Steiner. (N.E.)

[11] O *F* é alusivo a *Fisch,* ('peixe' em alemão). Vide desenho no vol. 2 da presente trilogia *(Metodologia e didática,* cit.), primeira conferência. (N. E.)

[12] Na época em questão, a escrita gótica ainda era parte obrigatória do currículo escolar na Alemanha. (N.E.)

parte menos física é a metabólica. O ser espiritual do homem se encontra em grau máximo na estrutura metabólica, chegando porém, aí, a um minimo de realização. O organismo metabólico deve ser trabalhado em grau máximo. Quando o metabolismo causa excessivo mal-estar, é no ato de cismar que se manifesta o anseio interior pelo espírito.

Na proximidade de uma criança melancólica deveríamos, como professores, desenvolver o mais visível interesse pelas coisas exteriores ao seu redor; deveríamos comportar-nos como se fôssemos sangüíneos, caracterizando sob esse aspecto o mundo exterior. Perante a criança sangúínea nos comportaremos seriamente, dando-lhe com intima gravidade profundas e longas caracterizações do mundo exterior.

No sistema neuro-sensorial o espírito penetrou ao máximo no ser humano, e no sistema metabólico em grau mínimo, sendo aí que possui a mais forte tendência a impor-se.

Sobre livros didáticos:

Convém considerar os usuais. Se pudéssemos dispensar os livros, tanto melhor. Se os alunos não tiverem de submeter-se a exames públicos, não será necessário livro algum. Na Austria seria obrigatório levar os alunos a um exame público. Deveríamos constatar de que maneira se exige que comprovemos a realização das metas do ensino. O ideal seria a inexistência de qualquer exame. O exame final é um compromisso com as autoridades.[13] E preciso saber, sem provas, que com as crianças ocorre isto ou aquilo. Medo de provas antes da puberdade é muito prejudicial a toda a constituição fisiológica do ser humano, atuando forçosamente sobre toda a constituição fisica e psíquica. O melhor seria a abolição de qualquer tipo de exame. As crianças se tornam muito mais prontas em suas respostas.

O temperamento vai-se lapidando; por volta dos dez anos de idade as diferenças de temperamento estão superadas.

Meninos e meninas não deveriam ser separados. Nós só os separamos por causa da opinião pública. Poderiam acontecer namoricos; motivos para preocupação não existiriam, mas haverá quem nos critique. O ensino não sofre por tal motivo quando o professor tem autoridade.

[13] [Na escola em questão] nunca houve um exame de fim-de-ano. Rudolf Steiner elaborou uma proposta, submetendo-a às autoridades (o chamado 'Memorandum'). Segundo esta, no final da terceira, da sexta e da oitava séries os alunos da escola Waldorf deveriam ter alcançado de qualquer maneira as metas pedagógicas das escolas públicas. Essa proposta foi aceita pelas autoridades, O 'Memorandum' foi impresso no periódico *Die Menschenschule,* ano 39, cad. *9,* p. 242, e em *Konferenzen Rudolf Steiners mit den Lehrern der Freien Waldorfschule Stuttgart 1919—1924,* GA-Nr. 300 a—c [3 vols. — Dornach: Rudolf Steiner Verlag, *1995],* vol. 1, p. 28. (N.E. orig.)

Precisamos de professores especializados para as artes, as quais atuam sobre a vontade, e também para as línguas, ensinadas à parte. O professor de classe deve atuar nas matérias principais como unificador do ensino. Por meio de todo o seu ensino ele atuará principalmente sobre o intelecto e sobre a índole. Sobre a vontade atuam as artes: ginástica, eurritmia, desenho, pintura.

O professor acompanhará os alunos de série em série, até o fim. O professor da última série voltará a ensinar na primeira.

SEGUNDO COLÓQUIO

22 de agosto de 1919

L. relata sobre as ditas questões propostas, relacionando-as ao temperamento sangüíneo: como este se manifesta, como lidar com ele?

R.S.: Aqui começam as individualizações. Dissemos que podemos agrupar segundo os temperamentos. No ensino genérico deve-se fazer a criança participar da aula geral de desenho, podendo-se individualizar um pouco dentro dos vários grupos. Então se tratará de decidir como individualizar o ensino do desenho. A imitação deverá ser pouco cultivada, procurando-se despertar a sensibilidade interior para as formas. Só aí se poderá individualizar, diferenciando entre formas retilíneas ou dinâmicas, entre formas simples, abrangentes, ou outras mais detalhadas. Formas mais complicadas e cheias de detalhes deveriam ser empregadas para as crianças com temperamento sangüíneo. De acordo com o temperamento será mais determinada a maneira como ensinar a um ou a outro.

E. relata sobre o mesmo tema.

R.S.: Em tais assuntos, deve-se ter sempre bem claro que o modo de lidar não pode ser padronizado. Naturalmente alguém pode agir de modo adequado a um caso e outra pessoa fazer algo diferente, que também seja bom. Portanto, não é preciso almejar a uniformidade pedante, e sim observar certas linhas gerais a serem aprofundadas.

A pergunta indagando se é fácil ou dificil lidar com uma criança sangüínea já é bastante significativa. Já se deveria chegar a uma conclusão a esse respeito tendo bem claro, por exemplo, o seguinte:

No caso de uma criança sangüínea, pode acontecer de se ter de apresentar ou explicar algo

a ela. Ela assimila bem o assunto, mas depois de algum tempo percebe-se que não presta mais atenção, por estar voltada para outra coisa. Com isso seu progresso é prejudicado. O que os Senhores fariam ao perceber que enquanto falassem sobre o cavalo, durante a aula, a criança sangüínea se afastasse totalmente do assunto, dirigindo sua atenção a algo diferente, de modo que tudo o que os Senhores estivessem dizendo passasse ao largo de seus ouvidos? O que fariam com tal criança?

Muito dependerá do quanto seja possível, em tal caso, individualizar. Se houver grande número de crianças, muitas medidas não poderão ser adotadas facilmente. O que se pode fazer é, sendo o número realmente grande, reunir as crianças sangüíneas num grupo. Então se deve atuar de modo exemplar sobre as crianças sangüíneas por intermédio das melancólicas. Quando no grupo sangüíneo algo não funciona, dirijam-se ao melancólico e façam-no agir, para atuar de modo compensatório! E justamente no ensino genérico que isso deve ser bem observado. É importante não apenas manter a seriedade e a calma, mas fazer a seriedade e a calma dos melancólicos entrar em interação com o grupo sangüíneo.

Suponhamos que os Senhores estejam falando do cavalo, vendo então que uma criança do grupo sangüíneo desviou sua atenção há muito tempo. Agora procurem constatar o fato: perguntando algo à criança, façam com que sua distração fique realmente evidente. Procurem então constatar, no grupo melancólico, que apesar de terem falado há bastante tempo a respeito do armário e já estarem falando há longo tempo a respeito do cavalo, uma criança desse grupo continua pensando no armário. Constatem então isso: "Veja, você já esqueceu o cavalo, e seu amigo ainda não se desligou do armário!"

Tais fatos atuam com grande vigor, e dessa forma as crianças se lapidam mutuamente. Essa sua autopercepção produz um efeito intenso. No subconsciente, a alma tem um profundo sentimento de que sem essa convivência a vida social não progride. Esse elemento inconsciente da alma deve ser fortemente utilizado, e então até mesmo o ensino genérico pode ser um excelente meio para se progredir, desde que as características das crianças se lapidem mutuamente. Para mostrar o contraste, é preciso ter uma mão realmente leve e também humor, de modo que as crianças constatem: o professor nunca fica irritado nem tampouco demonstra rancor — ele trata as coisas de maneira que estas falem por si.

T. fala sobre a criança fleumática.

R.S.: O que os Senhores fariam se uma criança fleumática não se manifestasse, levando-os ao desespero?

U. relata sobre o tratamento a ser dispensado aos temperamentos do ponto de vista da música e com referência à História Bíblica [resultando nos esquemas a seguir]:

Fleumático	*Sangüíneo*	*Colérico*	*Melancólico*
Harmônio e piano	Instrumentos de sopro	Instrumentos de percussão	Instrumentos de corda
Harmonia	Melodia	Ritmo	Contraponto (a ser tratado mais intelectualmente)
Canto coral	Orquestra inteira	Instrumento de solo	Canto solo

Com relação à História Bíblica:

Evangelho de Mateus	Evangelho de Lucas	Evangelho de Marcos	Evangelho de João
(Variedade)	(Interioridade)	(Energia)	(Aprofundamento espiritual)

R.S.: Muitas coisas estão corretas, em particular no que se refere aos instrumentos e à escolha do ensino musical. Igualmente boa é a oposição entre o canto solo, no caso do melancólico, a orquestra toda, no do sangúíneo, e o canto em coro, no do fleumático. Tudo isso está muito bom, também quanto aos evangelistas. Porém as quatro artes devem ser menos repartidas entre os temperamentos, pois é possível atuar sobre cada temperamento, no sentido de uma harmonização, justamente pela variedade dos elementos artísticos. No âmbito de cada arte o princípio esta correto, mas eu não repartiria as próprias artes. Quanto à música, está tudo muito certo. Tendo, por exemplo, um fleumático, os Senhores podem eventualmente atuar muito bem sobre ele por meio de algo que o atinja na dança ou na pintura. Aí eu não abriria mão do que possa atuar sobre ele nas diversas artes. Em cada uma das artes, será possível repartir suas tendências e campos de ação entre os temperamentos. Não seria bom dar espaço excessivo aos temperamentos, embora seja necessário preparar tudo de forma adequada a cada caso.

O. relata sobre o temperamento fleumático, dizendo que a criança fica sentada de boca

aberta.

R.S.: O senhor está enganado: a criança fleumática não fica sentada com a boca aberta, e sim fechada; todavia, os lábios ficam caídos. Com esta indicação, pode-se muitas vezes acertar em cheio. Foi muito bom ter sido mencionado este fato. Só que, via de regra, não se trata disso; a criança fleumática não fica sentada com a boca aberta — muito ao contrário. Isso reconduz à pergunta: como lidar com a criança fleumática, quando ela nos leva ao desespero?

O ideal a fazer seria pedir à mãe que acordasse a criança uma hora mais cedo do que de costume e a ocupasse de diversas maneiras durante esse tempo que lhe fosse efetivamente roubado; ela não seria prejudicada, porque geralmente dorme muito mais do que o necessário. Do momento em que é acordada até a hora em que normalmente acorda, ela estaria ocupada; essa seria uma cura ideal. Dessa maneira lhe seria tirado muito de sua fleuma. Via de regra, não se obtém êxito porque os pais não colaboram, mas muita coisa seria obtida desse modo.

Pode-se fazer o seguinte — o que é um sucedâneo, mas pode ajudar muito —: estando o grupo sentado — e não de boca aberta —, a cada uma das inúmeras vezes que passar por esses alunos o professor poderá fazer isto [R. Steiner bate na mesa com um molho de chaves], provocando um choque para acordar as crianças, que passam da boca fechada para a boca aberta. Nesse momento em que as tiverem chocado, procurem ocupá-las durante cinco minutos. É preciso usar um meio exterior para tirá-las, sacudi-las de sua letargia. Atuando sobre o inconsciente, pode-se combater essa união irregular do corpo etérico com o corpo fisico. Será necessário inventar sempre novas maneiras de chocá-las, levando-as dos lábios caídos para a boca aberta; isso produz justamente o que elas não gostam de fazer. É assim que seria tratada a questão quando essas crianças levassem alguém ao desespero. Prosseguindo com paciência e sacudindo o grupo fleumático constantemente dessa forma, teremos bons resultados.

T: "Não seria possível fazer com que os alunos fleumáticos viessem para a escola uma hora mais cedo?"

R.S.: Sim — fazendo-se isso e conseguindo-se que as crianças fossem acordadas com um certo barulho, naturalmente seria muito bom. Também seria útil colocar o grupo fleumático na primeira turma que vem para a aula. No caso do fleumático, o importante é prender sua atenção a partir de um estado anímico alterado.

Levanta-se a questão da alimentação das crianças dos vários temperamentos.

R. 5.: Será importante levar em conta que o tempo passado na escola não seja justamente o principal período de digestão. Refeições menores não terão grande importância — ao contrário: se as crianças tiverem tomado o café da manhã, estarão mais atentas do que se vierem de estômago vazio. Se forem superalimentadas, como freqüentemente acontece com

crianças fleumáticas, nada poderá ser-lhes ensinado. Às crianças sangüíneas não convém dar carne em excesso, nem ovos em demasia às fleumáticas. Em compensação, as crianças melancólicas podem receber uma alimentação bem variada, mas não grande quantidade de raízes e repolho; sua alimentação é muito individual é preciso observar [cada qual]. Já no caso de crianças sangüíneas e fleumáticas, pode-se generalizar.

Seguem-se explicações de D. sobre o temperamento melancólico das crianças.

R.S.: Sim, isso foi muito bom. Para o ensino, porém, será ainda necessário levar em conta que crianças melancólicas ficam facilmente para trás, não acompanhando o ensino com facilidade. Peço considerarem também isto.

A. fala sobre o mesmo tema.

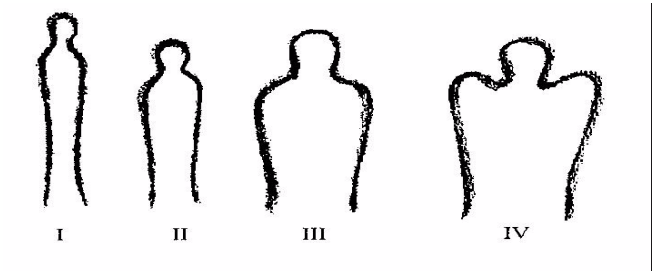
R.S.: Foi muito boa a observação de que, no caso de crianças melancólicas, o importante é a maneira como o adulto se porta em relação a elas. Elas também ficam atrasadas quanto ao nascimento do corpo etérico, que normalmente é liberado na época da troca dos dentes. Por isso tais crianças são mais acessíveis à imitação. O que se faz na sua frente elas guardam bem, quando possuem um laço afetivo com a pessoa. Convém aproveitar o fato de elas terem por mais tempo o princípio da imitação.

N. fala igualmente sobre o temperamento melancólico.

R.S.: Peço levar especialmente em conta que será dificil lidar com o temperamento melancólico caso não se considere um fator quase sempre presente: o melancólico vive numa curiosa ilusão a respeito de si próprio, achando que as vivências pelas quais passa atingem exclusivamente a ele. No momento em que lhe é mostrado que outras pessoas também passam por experiências iguais ou semelhantes, isso lhe representa sempre uma espécie de cura, pois ele constata que não é a única individualidade interessante que acredita ser. [Normalmente] ele é capturado pela ilusão de ser, com sua natureza, um indivíduo todo especial. Quando se consegue fazê-lo perceber que ele não é pessoa extraordinária alguma, que existem muitos indivíduos como ele, cada qual com suas experiências pessoais, isto constitui um forte impedimento aos impulsos que conduzem justamente à melancolia. Por isso, convém tratá-lo especialmente com biografias de grandes personalidades. Ele se interessará menos pela natureza e, de outro lado, mais por personalidades particulares. Essas biografias deveriam ser especialmente utilizadas para fazê-lo superar sua melancolia.

Dois professores falam sobre o temperamento colérico. Steiner desenha na lousa as

seguintes figuras.[14]



R.S.: O que é isto? Também é uma caracterização dos quatro temperamentos. Via de regra, as crianças melancólicas são delgadas; as sangüíneas são as mais proporcionais; as que têm ombros mais salientes são as fleumáticas; as que possuem constituição atarracada, de modo que a cabeça quase afunda no corpo, são as coléricas.

Em Michelângelo e Beethoven temos uma mistura dos temperamentos melancólico e colérico.

Pois bem: peço-lhes considerar com rigor que, como professores, não somos chamados a considerar de antemão os temperamentos como 'falhas' a serem combatidas. Devemos reconhecer o temperamento e formular a seguinte pergunta: como devemos tratá-lo, a fim de, com ele, alcançar uma meta desejável de vida — de modo que do temperamento resulte o melhor, e as crianças, com ajuda dele, possam atingir essa meta? Seria de pouca valia, justamente no caso do temperamento colérico, querer expulsá-lo e colocar outra coisa em seu lugar. De fato, da vida e da paixão do colérico nascem muitas coisas, e especialmente na História Universal teriam ocorrido fatos bem diversos se não tivessem existido os coléricos. Mas, justamente no caso da criança, o fato é que devemos conduzi-la, apesar de seu temperamento, a metas adequadas de vida.

No caso da criança colérica, deve-se considerar o máximo possível de situações imaginárias, artisticamente criadas, a serem levadas à sua esfera de atenção. Em se tratando de uma criança com acessos de fúria, deveríamos dirigir sua atenção a uma situação inventada, tratando essa

[14] Segundo reproduções de participantes. (N.E.)

situação colericamente. Eu falaria, por exemplo, de um jovem tempestuoso que eu teria encontrado, e o descreveria como uma realidade. Então me exaltaria, descrevendo como o tratei e como o julguei, de modo que a criança em questão visse a cólera em outra pessoa — inventada —, observando o fato. Com isso se concentraria nela a energia para compreender igualmente bem outros aspectos.

R. Steiner é solicitado a relatar a cena entre Napoleão e seu secretario.

Nesse caso seria necessário primeiro pedir permissão à comissão de construções! — Essa cena, descrita oralmente, deveria ser tratada pelo narrador de maneira tal que o elemento colérico viesse à tona. Isso sempre concentraria energia na criança colérica, de modo a podermos continuar a lidar com ela. Um ideal seria representar para o grupo colérico uma situação, a fim de ter novamente energia concentrada. Isso sempre durará alguns dias, durante os quais essas crianças não terão empecilhos para assimilar as coisas; caso contrário se oporão furiosamente, no íntimo, ao que deveriam compreender.

Eu gostaria que os Senhores tentassem o seguinte: dessa lida com os temperamentos deveria permanecer algo, e eu pediria à senhorita B. que resumisse em seis páginas, no máximo, uma caracterização dos temperamentos e de seu tratamento, com base em tudo o que eu disse aqui. Não é preciso ser logo para amanhã.

Por outro lado, eu gostaria de pedir à senhorita E. que imaginasse dois grupos à sua frente — crianças sangüíneas e crianças melancólicas —, organizando uma alternância entre elas com uma espécie de ensino de desenho composto de simples motivos, de modo a uma vez atender aos sangüíneos e outra vez aos melancólicos.

Além disso, quero solicitar ao senhor T. que faça a mesma coisa com desenhos para crianças fleumáticas e coléricas, de maneira que amanhã ambos possam mostrar-nos suas conclusões.

As senhoritas A. e D. e o senhor R. poderiam procurar executar a seguinte tarefa: imaginem que devam narrar duas vezes em seguida o mesmo conto de fada, não de maneira igual, mas revestindo-o com frases diferentes e assim por diante; uma vez levem em consideração as crianças sangüíneas e outra vez as melancólicas, de modo que ambos os grupos recebam algo adequado para si.

Eu ainda pediria que os senhores M. e L. assumissem a dificil tarefa de descrever individualmente um animal ou uma espécie animal, dirigindo-se uma vez a crianças coléricas e outra vez a crianças fleumáticas.

Aos senhores O. e N. eu solicitaria que resolvessem, talvez com a ajuda do senhor U., a questão de ensinar a aritmética — só a aritmética — levando em conta os quatro temperamentos.

Ao dirigir sua atenção a detalhes como os temperamentos, a fim de organizar a classe para o ensino, os Senhores devem levar principalmente em conta que o homem, como tal, está em constante transformação, não é verdade? Em nossa consciência de educadores, temos de assumir sempre que o ser humano está continuamente evoluindo, sujeitando-se a metamorfoses no decorrer de sua vida. E assim como refletimos intensamente sobre as disposições temperamentais em cada criança, podemos refletir sobre o elemento em transformação, dizendo o seguinte: de maneira geral, todas as crianças são sangüíneas, mesmo quando individualmente são fleumáticas ou coléricas. Todos os adolescentes são efetivamente coléricos, e quando isso não ocorre, quando não acontece nessa época, tal desenvolvimento não é sadio. O homem e a mulher adultos são melancólicos, e na idade avançada ambos são fleumáticos.

Isso ilumina um pouco a situação no tocante aos temperamentos, pois se trata de algo que é bastante necessário levar em conta ei nossa época. Atualmente gostamos de formular conceitos rígidos bem definidos. Na realidade, tudo se interpenetra; portanto, ao dizer que o homem consiste em cabeça, tronco e membros também se deve ter bem claro que tudo está interagindo. Assim, uma criança colérica é apenas predominantemente colérica, e uma criança sangüínea predominantemente sangüínea. A oportunidade para alguém ser totalmente colérico só se oferece na adolescência. Nero e Napoleão nunca ultrapassaram, na verdade, a idade da adolescência. Com isso vemos como certos aspectos que efetivamente se alternam, no processo evolutivo, de outro lado se interpenetram na alternância

Em que consiste a produtividade do poeta, e principalmente produtividade espiritual? Como alguém pode tomar-se poeta? Conservando por toda a vida certas qualidades da juventude e da adolescência! Uma pessoa tem tanto mais disposição para ser poeta quanto mais se haja conservado jovem. Em certo sentido, é uma desgraça para alguém o fato de não ter possibilidade de conservar algumas qualidades da juventude, algo de sangüíneo para a vida toda. É muito importante, para o educador, poder tornar-se sangüíneo por decisão. É extraordinariamente importante levar isso em conta como educador, de modo a cultivar essa feliz disposição da idade infantil como algo bastante especial.

Todas as qualidades produtivas, tudo o que fundamente o desabrochar do setor cultural-espiritual do organismo social, será constituído pelas qualidades juvenis do homem e realizado por pessoa: que hajam conservado seu temperamento juvenil.

Todo aspecto econômico consiste no fato de características da velhice se imiscuírem em

nós, mesmo enquanto somos jovens. É que todo julgamento econômico se baseia na experiência. Nada conduz melhor à experiência do que a presença de certas capacidades da velhice no homem, e o ancião é um fleumático, O homem de negócios é mais eficiente quando às demais características e qualidade humanas ele acrescentou uma certa fleuma, que na verdade já é un aspecto da velhice. O segredo de muitos homens de negócios reside no fato de, apesar de serem excelentes executivos, eles terem incorporado algo da velhice, especialmente em decisões e assim por diante. Quem desenvolvesse em seus negócios apenas o temperamento sangüíneo só elaboraria projetos típicos da juventude, que nunca são realizados. O colérico que se houvesse conservado jovem prejudicaria, por meio de certas disposições, outras estabelecidas anteriormente. Já o melancólico não pode, de maneira alguma, tomar-se um homem de negócios. Em compensação, uma vida econômica harmoniosa está ligada a uma característica da velhice, que coloca a pessoa em situação de acumular experiências da vida econômica. Quem se inclina à experiência é sempre um ancião fleumático. Temperamentos harmoniosos com uma dose de fleuma, eis a melhor conjunção para a economia.

Como se vê, ao se refletir sobre o futuro da humanidade devem ser observados, devem ser levados em conta tais aspectos. Um poeta ou pintor de trinta anos não é apenas um indivíduo com trinta anos de idade, pois ao mesmo tempo qualidades infantis ou juvenis se introduziram em sua pessoa. Quando alguém é produtivo, pode-se constatar nele a presença de uma segunda pessoa, na qual ele permaneceu ora mais, ora menos jovem, tendo sido permeado pelo elemento infantil.

Todas essas coisas aqui apresentadas devem tomar-se objeto de uma nova psicologia.

TERCEIRO COLÓQUIO

23 de agosto de 1919

A. narra o conto 'A criança de Maria' [Das Marienkind], primeiro para crianças melancólicas e depois para crianças sangüíneas.

R. S.: Acho que futuramente deverá haver empenho em transmitir o conteúdo de maneira articulada. Ambas as versões foram apresentadas de maneira muito igual. A diferença também deve residir na articulação. Apresentando-se os detalhes de forma mais insistente, não faltará o impacto sobre crianças melancólicas. No caso das sangüíneas, eu faria pausas principalmente no começo, de modo que a criança esteja sempre obrigada a retomar novamente sua atençãojá

desviada.

Quero, no entanto, perguntar ainda: como essa história poderia continuar a ser utilizada, no caso de se lecionar concretamente? Imaginem estarem lecionando diante de urna classe o que fariam? Eu lhes aconselharia, após terem apresentado a versão melancólica, fazer a história ser contada por uma criança sangüínea, e vice-versa.

D.: "*Quero adiantar que acho aconselhável a criança sangüínea sentar-se numa posição ereta, bem na frente do professor e no foco do seu olhar, enquanto para as crianças melancólicas deve ser criado um ambiente confortável e aconchegante.*

R.S.: Bem observado.

D. narra o conto 'O macaquinho [Das Meerkätzchen], primeiro numa versão para a criança sangüínea e em seguida para a criança melancólica, e comenta que as crianças melancólicas não gostam de ouvir histórias tristes.

R.S.: Pode-se levar em conta essa observação. Mas o contraste foi bom. Eu opinaria que é também preciso pensar na maneira de dar seqüência a tudo isso depois de certo tempo. Eu não determinaria no dia seguinte nem no posterior qual criança deveria contar; eu diria o seguinte (com muita animação): "Agora prestem atenção! Vocês podem escolher entre si quem irá contar a história com suas próprias palavras!" Um ou dois dias depois, faria a criança apresentar- se.

G. *conta o conto 'Similiberg' nas duas versões.*

R.S.: Todos os Senhores sentem não é mesmo? — que isso pode ser feito de diversas maneiras. Ora, é realmente de grande importância que justamente quem queira atuar como professor se desacostume de críticas desnecessárias; que, como professor, desenvolva uma forte disposição para conscientizar-se de que não é sempre necessário substituir algo já feito por algo ainda mais perfeito. Uma coisa pode ser boa de muitas maneiras. Por isso eu também acharia bom se tudo o que aqui está sendo apresentado fosse considerado perfeitamente realizável da maneira como o ouvimos.

Quero, porém, acrescentar algo mais. Em todas as três narrativas, creio ter notado um detalhe: sempre a primeira versão foi melhor, inclusive em sua fixação de metas. Senhorita A., que versão surgiu primeiro em sua alma, e o que a senhorita sentiu poder fazer melhor?

Constata-se que a primeira versão surgida na alma da senhorita A. foi a destinada ao

temperamento melancólico, tendo sido essa a melhor.

R.S.: Recomendo que os três ainda elaborem mais a versão para a criança fleumática. Isso é muito importante para a adequação da forma ao estilo. Mas peço-lhes procurar elaborar essa versão ainda hoje, de maneira provisória, depois levá-la para o sono e amanhã decidir sobre a versão definitiva. A experiência ensina que, quando se quer fazer isso, só se recebe o elemento metamorfoseado a partir de outro espírito ao fazê-lo atravessar o sono depois de uma preparação. Tragam na segunda-feira uma transformação para o fleumático, mas preparem-na antes de dar-lhe a redação definitiva. Isso será possível porque entrementes haverá o domingo.

E. apresenta um desenho, um motivo em azul e amarelo, para uma criança melancólica (página colorida, fig. 1). Rudolf Steiner desenha o mesmo motivo em verde e vermelho para uma criança sangüínea (idem, fig. 2).

R.S.: Pode-se então dizer aos alunos: "A melhor ocasião para olhar para o azul—amarelo é à noite, quando fica escuro, antes de adormecer. Levem isso para o sono, pois essa é a cor com a qual poderão aparecer diante de Deus. O verde—vermelho, tomem-no de manhã cedo, ao despertar, para que esteja com vocês depois de acordados. Com ela vocês irão alegrar-se o dia inteiro!"

E. mostra um desenho destinado a uma criança sanguínea, em vermelho sobre fundo branco (página colorida, fig. 5,).

Rudolf Steiner desenha o mesmo motivo para uma criança melancólica, a forma é azul sobre fundo preto,fina e alongada (fig. 6). A forma audaciosamente destacada ele chama de 'atrevidinho'. No motivo melancólico, essa forma entra na forma maior.

R.S.: Ora, vejam, seria uma contradição os Senhores usarem as cores mais para atuar sobre esta ou aquela criança. Os Senhores deveriam explicar o motivo de apresentarem duas vezes a mesma coisa. O que diriam às crianças?

E.: "Eu perguntaria a elas *qual lhes agrada mais."*

R.S.: Nesse caso, a senhorita faria suas próprias experiências! Reconheceria a criança sangüínea por sua alegria diante desse contraste de cores. Naturalmente não se deve perder a

oportunidade de realmente cultivar essas formas simples para crianças.

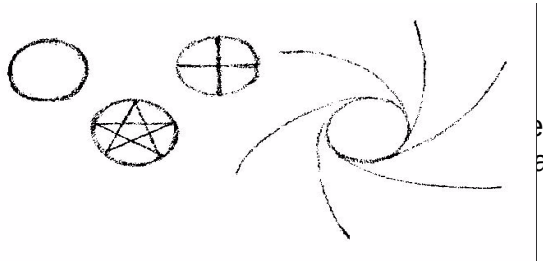
T. recomenda, para o colérico, tomar formas pontiagudas, dirigidas ao exterior, como por exemplo

e transformá-las em algo fechado

ou transformar isto

nisto.

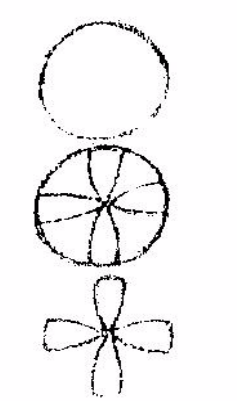
Para o fleumático, recomenda o caminho *inverso, partir do círculo e inscrever nele figuras, ou então recortar o círculo de alguma maneira.*



R.S.: No caso do fleumáti eguinte procedimento, dizendo: "Veja, aqui está um cí as eu vou fazer outra coi-

sa para você. Veja, eu simplesmente tiro fora essa moldura, e só agora fica correto: você tem de acostumar-se a não fazer tudo misturado. Tente fazer o que é igual desde o inicio."

Desenhando e apagando, a criança fleumática pode ser desviada de sua fleuma.



Agora eu lhes pediria que aplicassem o mesmo método do sono, e à senhora E. que elaborasse o mesmo motivo para outros temperamentos.

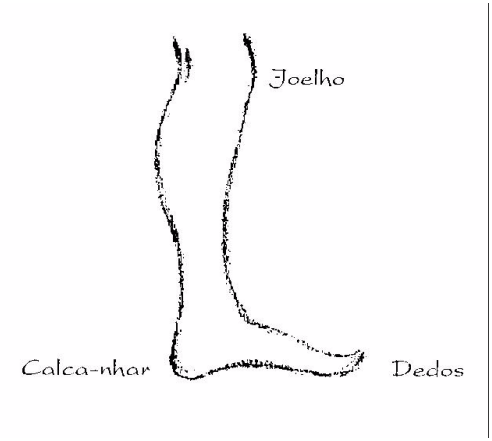
M. descreve um gorila em duas versões.

R.S.: Naturalmente nada há a objetar contra invenções sem recorrer a determinados cientistas, dos quais, é bem verdade, pode-se aproveitar certas idéias.

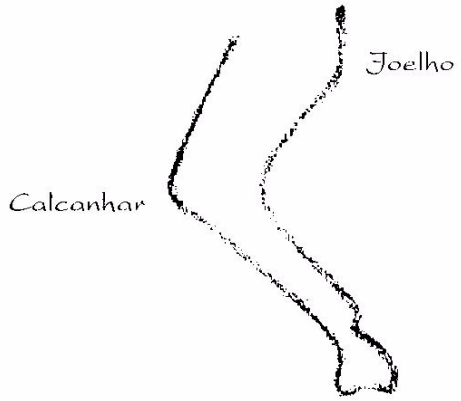
Contudo, eu gostaria de pedir-lhes que provoquem um contato maior com os alunos durante uma narrativa como essa. Seria até possível usar uma narrativa longa e causar uma impressão. Porém não fiquem absortos, e sim em contato com os alunos. Se o fizerem de modo introvertido, talvez possam perder o contato existente.

L. descreve o cavalo para crianças fleumáticas e coléricas.

R.S.: Nas descrições de animais, será particularmente importante levar em conta, em cada detalhe, que o homem é efetivamente o reino animal inteiro. Ele é reino animal disperso. É claro que tais idéias não podem nem devem ser ensinadas às crianças teoricamente. Mas suponhamos que alguém deva expor o que o senhor L. propôs, fazendo a diferenciação entre os grupos dos fleumáticos e dos coléricos. Os fleumáticos serão menos fáceis de captar e não ficará facilmente gravado o que os Senhores falarem com eles sobre um animal que conhecem. Eles terão visto cavalos muitas vezes, e por isso mesmo terão pouco interesse por eles. Então eu diria às crianças fleumáticas: "Vejam, o que diferencia vocês dos cavalos? Tomemos apenas uma pequena diferença. Vocês todos tem um pé assim: ali estão os dedos, ali o calcanhar e ali a parte do meio. Esse é o seu pé.



"Agora reparem no pé do cavalo: ali está a parte traseira dele. Onde estão os dedos, onde está o calcanhar, onde está a parte do meio? Em vocês, mais acima está o joelho. Onde está o joelho no cavalo? Vejam só: ali estão os dedos, o calcanhar bem acima e o joelho ainda mais alto. É tudo bem diferente. Imaginem como o pé do cavalo é diferente do pé de vocês!" Isso colocará a criança fleumática bem tensa, e então ela o assimilará.



A uma criança colérica contra um cavalo bem lá longe, na floresta. O cava e, corre um homem do qual o cavalo está fugindo, pela rédea. Sabendo que a criança é colérica, v a rédea. Ela deve ser induzida a fantasiar como ém a criança colérica tem, em seu ritmo, um ce os ao encontro de seu temperamento colérico qua nto envergonhada, um pouco mais modesta. Espera riança colérica.

Eu gostaria de ressalta isas de modo a serem bem curtas. Por isso, ness ua narrativa também destinada a crianças sangüíneas e melancólicas, mas em ambos os casos de forma extremamente breve. Peço o mesmo ao senhor L., porém enfatizando pormenores, que então ficarão retidos e servirão para manter a criança interessada.

Devemos ter bem claro que empregamos a matéria de ensino principalmente para captar as capacidades volitivas, emocionais e intelectuais da criança, sendo bem menos importante o que ela memoriza do que o desenvolvimento de suas capacidades anímicas.

O. explica como se poderia levar em conta os quatro temperamentos no ensino da aritmética, porém mencionando que não conseguiu realmente cumprir sua tarefa.

R.S.: Isso é algo que eu já previa, pois a tarefa é bem dificil. O senhor terá de levá-la profundamente para o sono.

Mas assumam agora uma nova tarefa: imaginem uma classe com crianças de oito a nove anos. Será muito importante, no ensino do futuro, que se eduquem ao máximo os instintos sociais, a vontade social, o interesse social. Imaginem três alunos, dos quais um seja explicitamente fleumático, outro explicitamente colérico, outro explicitamente melancólico. Não vou mencionar suas outras qualidades. Da terceira à quarta semana após o início das aulas, essas crianças viriam falar-lhes, dizendo: "Nenhum dos meus colegas gosta de mim!" Estariam desempenhando um papel de 'gatas borralheiras', diante das quais o resto da classe se comportaria com restrição, empurrando-as, batendo nelas e rejeitando-as. Peço-lhes que reflitam até segunda-feira sobre a melhor maneira de o educador sanar esse mal. Descobrir como fazer dessas crianças seres amados é uma importante tarefa para toda a educação. Pensem nisso com todo o empenho espiritual, e considerem-no como uma tarefa pedagógica muito importante.

QUARTO COLÓQUIO

25 de agosto de 1919

Prossigamos com a tarefa que nos propusemos, passando a ouvir o que o senhor N. nos tem a dizer sobre o ensino da aritmética do ponto de vista dos temperamentos infantis. Tratar-se-á, antes, da nossa maneira de agir durante o ensino da aritmética.

N. desenvolve a explicação das frações fazendo os alunos quebrar um pedaço de giz.

R.S.: Eu teria, a princípio, uma observação a fazer: eu não usaria giz, porque é uma pena quebrar o giz. Escolheria um objeto de menor valor. Bastaria um pedaço de madeira ou algo assim, não é verdade? Não é bom acostumar precocemente as crianças a quebrar objetos úteis.

N. pergunta se a compreensão de formas geométricas ou espaciais é diflcultada quando a criança não se conserva na posição ereta, vertical.

R.S.: Isso não ocorre em grau perceptível. Nesses fenômenos, trata-se muito mais das tendências segundo as quais é construído o organismo humano do que da estrutura particular de uma personalidade. Tive disso um exemplo eloqüente depois de uma palestra em Munique, durante a qual expliquei que é significativo, para a estrutura do homem, estar sua coluna dorsal orientada na direção de um diâmetro da Terra, ao passo que a coluna dorsal do animal é perpendicular a esse diâmetro. Depois da palestra, um médico muito erudito de Karlsruhe veio falar comigo, dizendo que a coluna do homem também fica na horizontal quando ele dorme! Então eu disse: o que importa não é se o homem pode colocar sua coluna vertebral em várias posições, e sim que toda a estrutura humana é ordenada de forma que sua coluna fique normalmente na posição vertical, mesmo que ocasionalmente ele possa posicioná-la inclinada.
Sem levar isso em conta, os Senhores nunca poderão compreender como certas disposições relativas aos sentidos humanos, encontradas ainda no intelecto, manifestam-se, por exemplo, no caso dos cegos de nascença. Coto ser, o homem é estruturado de forma tal que seu intelecto tende à visão, de modo que mesmo em cegos natos se pode provocar representações mentais dirigidas ao olho; isso ocorre quando alguém tem, por exemplo, a natureza da cega Helen Keller.[15] Trata—se da tendência às disposições gerais do organismo humano, e não do que possa produzir situações ocasionais.

Quero ainda fazer o seguinte comentário às observações do senhor N: não importa tanto o fato de criticarmos essas coisas, pois isso se pode fazer sempre; o que vale é expor os fatos e procurar entendê-los.

Tomemos como ponto de partida a adição, da maneira como a concebemos. Suponhamos que tenho uma quantidade de feijões ou um montinho de sementes de sabugueiro. Para o caso de hoje, suporei que os alunos já saibam contar coisa que também precisam aprender. A criança conta 27 sementes. "27", digo eu, "essa é a soma". Nós partimos da soma, e não das parcelas! O significado psicológico disso os Senhores podem acompanhar em minha teoria do conhecimento.[16] Dividamos essa soma em parcelas, partes ou montinhos. Um montinho, digamos, de

[15] Helen Keller (1880-1968). escritora americana de ascendência suíça, surda-muda desde os dezenove meses de idade. Vide, de sua autoria, *A história de minha vida* (Rio de Janeiro: José Olympio, 1949— nova ed. prev. São Paulo: Antroposófica, 1999). (N.E.)

[16] V. Rudolf Steiner, *Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de* Göethe, trad. Bruno Callegaro, *Verdade e ciência,* trad. Rudolf Lanz e A *filosofia da liberdade,* trad. Alcides Grandisoli (São Paulo: Antroposófica, respect. 1986, 1985 e 1983). (N.E.)

12 sementes de sabugueiro, outro de 7, mais um de 3 e outro de *5.* Então teremos esgotado o monte original: 27 = 12 + *7* + 3 + *5,* partindo, pois, da soma 27. Façamos um certo número de crianças tipicamente fleumáticas efetuar esse processo. Veremos pouco a pouco que esse modo de adição é particularmente adequado aos fleumáticos.

Como o processo pode ser invertido, chamarei agora crianças coléricas e farei com que juntem novamente as continhas de sabugueiro: *5* + 3 + 7 + 12 = 27. A criança colérica realiza, portanto, o processo inverso. Somar é especialmente a operação característica das crianças fleumáticas.

Em seguida escolho alguém do grupo melancólico, dizendo:

"Aqui está um montinho de sementes de sabugueiro; conte quantas são!" A criança descobre que são, digamos, 8. Então digo: "Veja, eu não quero ter 8, quero apenas 3. Quantas precisam ser tiradas do montinho para que eu tenha 3?" Ela descobrirá que têm de ser tiradas *5.* A subtração desse modo é principalmente a operação das crianças melancólicas.

Depois chamo uma criança sangúínea e mando-a fazer a conta em sentido contrário, perguntando-lhe: "O que foi tirado? Se tiro *5* de 8, restam-me 3." Faço a criança sangüínea realizar novamente a conta inversa. Quero apenas dizer que a subtração porém feita da maneira descrita é 'preferencialmente' indicada para as crianças melancólicas.

Agora destaco uma criança do grupo dos sangüíneos. Jogo novamente uma certa quantidade de sementinhas, porém cuidando para fazê-lo de certa maneira. Preciso ordenar as coisas, não é verdade? caso contrário entraríamos muito rapidamente nas frações. Pois bem, faço-a contar: *56* sementinhas. "Veja, aqui tenho 8 sementinhas; agora você deve me dizer quantas vezes estas 8 sementinhas estão contidas nas *56."* Como vêem, a multiplicação conduz à divisão. A criança descobre que o resultado é 7. Agora peço à criança melancólica que faça o cálculo contrário. "Agora quero descobrir não quantas vezes as 8 estão contidas nas *56,* mas quantas vezes 7 estão contidas nas *56.* Quantas vezes aparecem 7?" Faço o cálculo oposto ser realizado sempre pelo temperamento oposto.

Ao colérico apresentarei primeiro a divisão, indo do menor ao maior, dizendo: "Veja, aqui você tem um montinho de 8. Quero saber de você em que número o 8 está contido 7 vezes." E a criança deverá descobrir: em *56,* num montinho de *56.* Em seguida faço o contrário, pedindo à criança fleumática que efetue a divisão comum. É à criança colérica que aplico a divisão desta forma, pois essa é maneira típica para ela.

Prosseguindo desse modo, tenho sempre a possibilidade de utilizar as quatro operações para a abordagem dos quatro temperamentos: a soma é afim ao fleumático; a subtração, ao melancólico; a multiplicação, ao sangüíneo; e a divisão, voltando ao dividendo, ao colérico.

É isso o que lhes peço observar, como complementação ao que foi dito pelo senhor N.

É muito importante não prosseguir trabalhando tediosamente simplesmente somando durante meio ano, depois subtraindo e assim por diante —, e sim fazer sucessivamente, sem muita demora, essas quatro operações, e exercitar depois todas as quatro! No começo, digamos, só até 40. Desse modo não ensinaremos as operações conforme o esquema tradicional, mas de forma que a exercitáção conduza a um aprendizado quase simultâneo dessas quatro maneiras. Os Senhores descobrirão que tudo transcorre de modo muito econômico, podendo-se fazer as crianças trabalhar integrando as quatro operações. Na realidade a divisão é afim à subtração, e a multiplicação não passa de uma adição repetida. Por conseguinte também se pode mudar e levar, por exemplo, a criança colérica à subtração.

K. propõe começar com a estereometria.[17]

R.S.: Em se tratando de adultos, pode-se partir dos corpos; mas por que, no caso da criança, o senhor quer partir do corpo e daí passar ao plano? Veja, em geral é dificil ter um visão global do espaço, muito dificil principalmente para a criança. Não será fácil apresentar a ela uma noção de espaço, a não ser uma bem difusa. A própria fantasia é afetada quando se incentiva a criança a logo representar corpos.

O senhor parte da premissa de que o corpo seja algo concreto e a linha algo abstrato; isso não é verdade. Um triângulo como tal já é bem concreto, já é uma realidade no espaço. A criança tem uma visão fortemente bidimensional, sendo violentada quando tem de passar à terceira dimensão, à profundidade. Se tiver de usar sua fantasia para representar o corpo, deverá primeiro possuir os elementos para essa representação. Deve ser efetivamente capaz de imaginar a linha e o triângulo antes de, por exemplo, poder imaginar o tetraedro. É melhor que já faça, antes, uma idéia real do triângulo. O triângulo é uma coisa em si, não é uma mera abstração do corpo. Eu diria que não se deve ensinar primeiro a geometria como estereometria, e sim como planimetria, isto é, como teoria das figuras e dos planos intermediários; isso seria desejável por dar suporte à capacidade de compreensão da criança, inclusive pela combinação da geometria com o ensino do desenho. Uma criança desenhará relativamente cedo um triângulo, e não se deveria esperar muito tempo para levá-la a desenhar a figura geométrica observada.

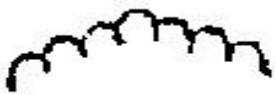
[17] Cálculo do volume dos corpos sólidos. (N.E.)

E. desenha o motivo do dia anterior, agora para uma criança colérica (v. página colorida, fig. 3) e para uma fleumática.

R.S.: Para a criança colérica, esse é um motivo excelente. Para a criança fleumática eu preferiria um fundo rajado, ou melhor, quadriculado (v. página colorida, fig. 4).[18] Esse seu desenho é uma possibilidade, mas a atenção da criança fleumática é muito pouco solicitada.

T expõe desenhos para as crianças melancólicas e sangüíneas.

R.S.: O importante, neste método, seria poder ir ao encontro dessas crianças mantendo bastante a sangüínea na repetição, na repetição variada. Pode-se fazê-la desenhar, por exemplo, um motivo assim:



Depois repetir o motivo três vezes:

Mais uma vez:

[18] Esse desenho foi transmitido de maneira imprecisa e contraditória. A reprodução na página colorida indicada baseia se em boas referências, mas não pode ser considerada totalmente autêntica. (N.E. ong)

Portanto, da repetição fazer surgir variedade.

Para as crianças melancólicas, seria bom empregar algo que exija um pouco de reflexão. Suponhamos que um aluno melancólico deva primeiro elaborar uma forma como esta *(a),* e depois a forma oposta *(b),* de modo que ambas se complementem.

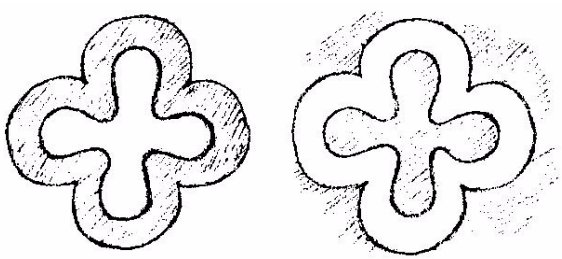


Fig. *a* Fig. *b*

Isso movimenta a fantasia. Vou preencher a forma original *(a)* assim e depois a forma contrária *(b).* O que aqui *(a)* está preenchido ficaria aqui *(b)* vazio. Se os Senhores pensarem no vazio preenchido, obterão esta forma *(a).* Com isso a forma exterior *(b)* é oposta à interior *(a).*

Portanto, os Senhores têm aqui o oposto dos desenhos onde surge a repetição. Para a criança melancólica, temos um elemento intelectual associado à observação; e onde surge a repetição — como gavinhas, etc. temos o adequado à criança sangúinea.

A. narra o conto 'A criança de Maria 'na versão para a criança fleumática.

R.S.: Seria bom o professor acostumar-se a falar numa linguagem bem articulada, levando a criança a sair do dialeto. A sra. Steiner fará uma demonstração. [19]

[19] Steiner refere-se aqui ao dialeto suábio, típico da região de Stuttgart, cidade da primeira escola Waldorf. (A indicação vale, no entanto, para qualquer regionalismo acentuado na linguagem.) A sra. Steiner, ou Marie Steiner-von Sivers, desenvolvia nessa época a *chamada Sprachgestaltung* ('educação da fala'), arte antroposófica empregada na dicção em sentido artístico, pedagógico ou terapêutico. (N.E.)

D. narra o conto do macaquinho na versão destinada a crianças fleumáticas.

R.S.: Nestes casos, eu só recomendaria utilizar certos 'truques' para a narração. Justamente diante de uma criança fleumática, eu suspenderia algumas vezes a narrativa e ficaria olhando para as crianças, aproveitando a situação para fazer trabalhar a fantasia. Despertar a curiosidade em pontos importantes, para que os alunos completem o pensamento e imaginem por si: "A princesa.., era linda... mas muito pouco bondosa!" é um truque muito eficiente em relação a crianças fleumáticas.

R. narra o conto do Sésamo [Das Sesammärchen] para fleumáticos.
R.S.: Aproveitar o momento da surpresa e da curiosidade.

L. conta uma história do cavalo, do burro e do camelo para crianças sangüíneas [ás quais se perguntaria]: "Qual agrada mais a vocês — o cavalo ou o burro?"
R.S.: Alguns melancólicos preferirão o burro. O que eu lhes pediria, em todas essas descrições de animais, seria apenas empenhar-se ao máximo para que a criança seja levada a observar os animais, e que tais narrações contenham verdadeira história natural.

M. faz a descrição, destinada a sangüíneos e melancólicos, de um macaco que se refugiou na armação de um telhado.
R.S.: Sim, em certas circunstâncias isso causaria no melancólico uma impressão muito boa, mas aqui também acho que seria bom desenvolver algo mais, para que a observação dos animais como tal seja estimulada.

Quero apenas acrescentar que o temperamento da criança não deve deixar de ser observado, mas que se deveria empregar tranqüilamente de três a cinco semanas iniciais para observar os temperamentos dos alunos, e só depois dividi-los em grupos, conforme já indicamos.

Conviria também ter em vista as formas extremas dos temperamentos. Göethe, a partir de sua cosmovisão, cunhou o belo pensamento de que no anormal pode ser estudado o normal. Göethe observa uma planta anormal, uma planta deformada, e pela deformação aprende a conhecer o normal. Assim, pode-se também traçar linhas de ligação entre o perfeitamente normal e as deformações do ser fisico-psíquico, e os Senhores próprios encontrarão as linhas entre os temperamentos e o ser anímico patológico.

Quando o temperamento melancólico se desenvolve anormalmente, não permanecendo dentro dos limites psíquicos e extravasando para o corpo, surge a alienação mental ou delírio. O

delírio é a degeneração do temperamento essencialmente melancólico. A degeneração do temperamento fleumático é a imbecilidade ou idiotice. A degeneração do sangüíneo é a loucura. A degeneração do colérico é a fúria. As vezes, estando a pessoa emocionalmente afetada, os Senhores verão surgir de estados anímicos normais acessos de delírio, de imbecilidade, de loucura ou de fúria; já será necessário empreender a observação de toda a vida anímica.

Tentemos agora resolver a outra tarefa. Eu perguntei que tarefa nossos amigos se imporiam caso, entre crianças de oito a nove anos sentadas à sua frente, constatassem que três a quatro semanas após o início das aulas uma criança fleumática, uma colérica e uma melancólica se tornassem, de certa forma, as três 'gatas borralheiras' da classe, recebendo murros de todos os lados, sendo rejeitadas, etc. Pois bem: se isso acontecesse, qual seria a reação dos professores e educadores?

Vários participantes manifestam sua opiniões.

R.S.: Nunca se deve fazer os alunos delatar colegas; dever-se-ia usar outros meios para descobrir as causas de seu 'borralheirismo'. As crianças não precisam ter propriamente culpa.

Vejam, muitas vezes o professor se vê na situação de ter de ajudar na educação das crianças. Quando estas começam com todo tipo de desobediências, pais e mães vêm contar, por exemplo: "Meu filho mente." Praticamente não haveria erro em dar o seguinte conselho: "Imaginem um caso, uma história, em que uma criança mentirosa é levada até o absurdo ao ser conduzida, por sua própria mentira, a uma situação que ela deve julgar leviana. Quando se conta um história dessas a ela, e depois mais outra, e outras mais do mesmo tipo, via de regra cura-se a criança de seu pendor à mentira.

De maneira semelhante, eu acharia proveitoso os Senhores, de tudo o que foi dito hoje sobre as três 'gatas borralheiras' e tudo o que puderam descobrir e vivenciar a respeito dessas crianças, comporem uma história a ser contada diante de toda a classe, fazendo com que as três ficassem consoladas e as outras um pouco envergonhadas. Se conseguirem isso, estarão dando o primeiro arranque; e se o fizerem uma segunda vez, produzirão seguramente novas situações sociais, encontros baseados na simpatia entre as crianças. Uma narrativa desse tipo é muito dificil; mas um esboço deveria ser feito até o final deste seminário.

Para amanhã ficará um outro caso que também ocorre e que, certamente, não será tratado por meio de uma história em que os Senhores consolem alguns e envergonhem outros.

Imaginem novamente terem em sua classe crianças relativamente jovens, de oito ou nove anos, sendo que um desses pirralhos teria aprendido certa malandragem, revelando-a. Tendo-a

aprendido fora da escola, teria conseguido contagiar toda a classe, de modo que durante o recreio toda a classe a praticaria.

Um professor de classe bitolado tenderá a punir a classe inteira. Porém espero que até amanhã os Senhores descubram um método um pouco mais racional, ou seja, mais eficiente; pois essa maneira antiquada de punir levará o professor a assumir uma posição enviesada. Com punição e castigo, sempre fica algo para trás. Não é bom quando alguma coisa fica pelo caminho.

Tenho em mente um caso específico, realmente ocorrido, em que o professor não teve um comportamento muito satisfatório. O molequinho teve a idéia — e realmente o conseguiu — de cuspir no teto da sala de aula. Durante muito tempo o professor não descobriu quem fora; não se podia culpar ninguém, pois todos o haviam imitado e a sala inteira estava imunda.

Peço-lhes pensar nesse caso moral até amanhã. De modo geral, os Senhores sabem apenas que toda a classe foi contagiada. Não devem partir da premissa de que conhecem o instigador. Terão de pensar se não é melhor renunciar à descoberta por delação.

Como os Senhores agiriam num caso assim?

QUINTO COLÓQUIO

26 de agosto de 1919

É realmente de grande importância cultivarmos, paralelamente, um pouco da boa dicção. Isso exerce certa influência, certo efeito. Em outra ocasião formulei frases elaboradas não para transmitir um conteúdo profundo, mas para pôr, de maneira orgânica e variada, o aparelho fonador em movimento. Quero que os Senhores façam circular essas frases entre si e que cada qual as repita, sem qualquer inibição; é que exercitando essas frases tornamos nossos órgãos fonadores mais elásticos, fazendo uma espécie de ginástica com eles. A sra. Steiner irá dizer essas frases com a pronúncia correta, e peço a cada um dos participantes que as repita. Essas frases não foram elaboradas visando à compreensão, a um sentido, e sim à ginástica dos órgãos fonadores.[20]

[20] Reproduzimos aqui os exercícios originais, para os quais — exceto nos casos de textos literários ou poéticos — não cabe tradução, e sim uma sugestão foneticamente aproximada em português.

Dass er dir log uns daif es nicht loben

DAR É Isso: UM ALÉM INSOLÚVEL

Na conversação real não se fala assim, mas agora atenham-se às sílabas e pronunciem cada letra sucessivamente.

Nimin nicht Nonnen in nimmermüde Mühlen

ANINHE EM NICHO A ANONA E ANIME A MUDA MULA

O *N* é repetido em diversas combinações, fazendo o órgão da fala praticar uma verdadeira ginástica. [Na frase em alemão] há também dois *nn* que se encontram; convém deter-se nos *nn* em *in ninzmer.* [Em ambas as línguas] há também *is* longos e breves.

Rate mir mehrere Rätsel nur richtig

RENTE AO MAR MEROS RESTOS POR ROCHAS

Os órgãos entram, assim, em correta atividade ginástica.

Eu lhes aconselharia entregar-se verdadeiramente aos fonemas, às sílabas, penetrando neles e atentando para essa clara penetração, de modo a conscientizar-se ao falar cada som. Elevem cada som individual à consciência. A falha freqüentemente constatada na linguagem é a escamoteação de sons, enquanto o falar se destina a ser entendido, devendo até soar como se pronunciássemos de modo um pouco caricaturesco sílabas que normalmente não são acentuadas. Atores treinam para não dizer **Am**igos, e sim Ami**gos**. Portanto, pronunciar cada letra com consciência! Será bom até mesmo submeter-se, embora irregularmente, a processos como o inventado por Demóstenes. Os Senhores sabem que, quando não conseguia mais falar corretamente, ele colocava pedrinhas sobre a língua, fortalecendo de tal modo sua voz com o exercício que esta superou o rumor do rio; com isso adquiriu uma voz por meio da qual pudesse ser ouvido pelos atenienses.

Agora eu pediria à senhorita B. que falasse sobre os temperamentos. Como pretendemos dar um ensino orientado para o indivíduo, cabe dedicarmos muito cuidado ao embasamento pelos temperamentos. Obviamente não se pode, tendo de lidar com uma classe, tratar cada

criança individualmente. Mas já ocorrerá uma individualização bem grande se de um lado os Senhores tiverem, digamos, crianças fleumáticas e melancólicas, e de outro crianças sangüíneas e coléricas, e se fizerem participar de maneira viva ora estes, ora aqueles, ora dirigindo-se ao grupo de um temperamento, ora fazendo responder os alunos dos outros grupos, falando a um grupo desta e a outro daquela maneira. Com isso ocorrerá na classe uma individualizaçao por si.

B. *faz seu relato sintético sobre os temperamentos e sobre a maneira de tratá-los.*

R.S.: Essa sua exposição sintetizou muito bem o que foi conversado aqui. Talvez seja ir longe demais afirmar que o temperamento melancólico tende a uma piedade pronunciada. Aqui faltam apenas as palavras 'muitas vezes'. Pode também existir o caso de, nas crianças, a disposição melancólica se basear num pronunciado egoísmo, não configurando absolutamente uma inclinação religiosa. No caso dos adultos, as palavras 'muitas vezes' podem ser deixadas de lado; mas na criança pequena o caráter melancólico é, muito freqüentemente, a máscara para um pronunciado egoísmo.

É muito comum as crianças melancólicas dependerem do clima; ele se anuncia nessas crianças. A criança sangüínea também depende do clima, mas principalmente na disposição anímica, ao passo que a criança melancólica tem uma dependência corpórea inconsciente.

Se eu quisesse falar detalhadamente sobre essa questão do ponto de vista da Ciência Espiritual, teria de mostrar-lhes como o temperamento infantil se enquadra no carma, como no temperamento infantil realmente se manifesta algo que se pode designar como resultado de vivências em vidas terrestres anteriores. Tomemos o caso concreto de um indivíduo que precisa interessar-se muito por si próprio numa vida. Simplesmente por ser uma pessoa solitária, ele tem de interessar-se por si próprio. Tendo de ocupar-se freqüentemente consigo mesmo, forçado pelas circunstâncias ele chega especialmente àsituação de desenvolver seu ser anímico na estrutura de seu como, levando para sua próxima encarnação uma corporalidade muito desenvolvida quanto à sua relação com o mundo exterior. Ele se torna um sangüíneo. Por isso, quando alguém é compelido por sua encarnação a ser um solitário e fica um pouco atrasado, pode acontecer de em sua próxima encarnação ele compensar isso sendo um sangüíneo, capaz de prestar atenção a tudo. Não devemos considerar o carma moralmente, e sim do ponto de vista causal. O fato de ele poder tornar-se um sangüíneo, voltado para a observação do mundo exterior, pode ser muito bom para a vida, desde que haja uma educação correta. O temperamento depende em alto grau dos antecedentes gerais do ser humano, no sentido de sua vida anímica.

T. pergunta qual é a causa da modificaçâo do temperamento na passagem da juventude para a idade adulta.

R.S.: Se os Senhores consultarem meu ciclo de palestras sobre 'O Evangelho de João em relação aos três outros evangelhos', proferido em Kassel, poderão encontrar ali considerações sobre as relações entre uma criança e seus pais.[21] Lá está explicado como o principio paterno continua a atuar fortemente no como fisico e no eu, ao passo que o elemento materno predomina nos corpos etérico e astral. Göethe pressentiu isso ao elaborar a bela estrofe:

De meu pai tenho a estatura — *referência ao corpo fisico*
e a séria conduta na vida; — *referência ao eu*
de minha mãe a natureza alegre — *ligada ao corpo etérico*
e a vontade de fantasiar. — *ligada ao corpo astral*

Nestas palavras existe uma sabedoria extraordinária. Como os Senhores vêem, tudo o que está no homem se mistura de maneira curiosa. O ser humano é uma entidade bem complicada. Existe um certo parentesco entre o eu e o corpo fisíco e um parentesco entre os corpos etérico e astral. No decurso de uma vida, portanto, um elemento pode transferir-se para outro. No temperamento melancólico, por exemplo, o predomínio do eu cede lugar a um predomínio do corpo fisico; e no colérico a própria hereditariedade é superada, havendo uma passagem do materno para o paterno, pois o predomínio do astral dá lugar ao predomínio do eu.

No temperamento melancólico da criança predomina o eu, e no do adulto o corpo fisico. No temperamento sangüíneo infantil predomina o corpo etérico, e no adulto o corpo astral. No temperamento fleumático da criança predomina o corpo fisico, e no do adulto o corpo etérico. No temperamento colérico infantil prepondera o corpo astral, e no adulto o eu.

Os Senhores só poderão ter uma noção correta desses fatos conscientizando-se de que quanto mais elevada é a região espiritual atingida, menos possível é colocar as coisas lado a lado.

J: "Existe uma transformação semelhante na ordenação dos personagens do elenco de 'O Guardião do Limiar' e 'O despertar da alma'."[22]

---

[21] Vide R. Steiner, *O Evangelho segundo João: considerações esotéricas sobre suas relações com os demais evangelhos,* trad. Jacira Cardoso (2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996).(N.E.)

[22] Dois dramas esotéricos dos quatro escritos por Rudolf Steiner. Vide *Vier Mysteriendramen,* GA-Nr. 14 (4. ed. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1981). (N.E.)

R.S.: Aí consta uma transformação que pode corresponder inteiramente aos fatos. Esses mistérios devem ser considerados o menos possível como algo teórico. Não poderei fornecer qualquer explicação se a pergunta for formulada de maneira teórica, pois eu os tive diante de mim de modo puramente objetivo. Todos os personagens são extraídos da realidade. Em ocasião recente, eu disse aqui que Félix Balde[23] existiu em Trumau; aquele velho sapateiro que ainda conheceu a figura arquetípica de Félix Balde chama-se Scharinger, de Münchendorf. O próprio Félix Balde ainda está presente na tradição. Assim, todas essas figuras que os Senhores encontram em meus dramas de mistérios são indivíduos reais.

N.: "Ao se falar em temperamento de um povo, cabe ligar o temperamento de um indivíduo ao temperamento de seu povo? E ainda mais, acaso o temperamento de um povo se exprime na língua?"

R.S.. A primeira afirmação é correta, a segunda não totalmente. Corresponde à realidade falar num temperamento de povo, Os povos realmente têm seus temperamentos, mas o indivíduo pode muito bem destacar-se dele; o temperamento do povo não predispõe o indivíduo. Deve-se cuidar para não identificar a individualidade de cada um com o temperamento de todo o povo. Seria, por exemplo, totalmente errôneo identificar um russo de hoje com o temperamento do povo russo. Este seria melancólico, ao passo que o russo como indivíduo talvez seja, hoje em dia, mais sangüíneo. Cada um tem a possibilidade de alcançar seu próprio temperamento.

O tipo de temperamento de um povo exprime-se em cada uma das línguas. Por isso cabe caracterizar cada língua de uma maneira. Pode-se dizer que a língua inglesa é inteiramente fleumática e a grega eminentemente sangüínea. Tais caracterizações resultam de realidades absolutamente verdadeiras. Como no alemão existe, sob muitos aspectos, algo intermediário, a língua alemã tem traços fortemente melancólicos e fortemente sangüíneos. Isso é visível quando a língua alemã se expressa em sua forma básica, como ocorre principalmente no discurso mais filosófico. Eu me lembro do maravilhoso estilo do discurso filosófico de Fichte, e de alguns trechos da *Estética* de Hegel.[24] Ali os Senhores descobrirão que o caráter fundamental da língua alemã se expressa com especial nitidez.

---

[23] Personagem dos referidos dramas de mistérios. Vide, p. ex., R. Steiner, *O Portal da Iniciação,* trad. Matthias Murbach e Ruth Salles (São Paulo: Antroposófica, 1996). (N.E.)

[24] Johann Gottlieb Fichte (1762—1814) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770—1831), filósofos. (N.E.)

O espírito do povo italiano tem uma afinidade especial com o ar; o do povo francês tem uma especial relação com tudo que é fluido; o anglo-americano, em particular o inglês, com o sólido, sendo que o americano a possui até mesmo com o subterrâneo, isto é, com o magnetismo e a eletricidade da terra; o russo com a luz, mas com a luz refletida pela terra, pelas plantas; o alemão com o calor, que os Senhores logo descobrirão ter um duplo caráter um interno e um externo: calor do sangue e calor atmosférico. Aí logo perceberão um caráter polar, inclusive na afinidade com esses estados elementares. Mesmo nisso encontramos esse aspecto polar, binário da natureza alemã, que portanto se inclui em tudo.

Alguém pergunta: "As crianças podem saber algo sobre a divisão em temperamentos?"

R.S.: Isso é algo que se deve manter nos bastidores. O professor deve ter bastante tato para saber o que deve ser resguardado. Tudo o que aqui estamos discutindo destina-se a conferir autoridade ao professor. Se ele se traisse, não obteria os resultados pretendidos.

Os alunos não devem ser sentados na classe conforme seu desempenho. Não levar em conta desejos dos alunos de sentar-se juntos é justamente uma postura útil.

Pergunta. "Alunos mais velhos também podem ser sentados de acordo com seu temperamento?"

R.S.: Sim, até mesmo na universidade; mas depois dos *25* anos não é mais necessário, e nem os Senhores obteriam aceitação por parte dos alunos.

L.: "Existe uma relação entre os temperamentos e a escolha das línguas para os diversos temperamentos dos alunos?"

R.S.. Teoricamente isso seria correto, mas não se recomenda levá-lo em conta nas condições atuais. Não se pode ter apenas possibilidade de considerar o que é correto de acordo com as disposições de cada criança; a criança deve seguir seu caminho no mundo, e devemos dar-lhe o que ela necessita para tal. Se em futuro próximo se verificasse que muitas crianças alemãs não estariam aptas a assimilar a língua inglesa, seria bom não ceder a essa fraqueza. Justamente os que demonstram tal incapacidade é que irão precisar da língua inglesa.

Segue-se a discussão das tarefas propostas na véspera. a classe inteira, instigada por um aluno, comete uma grande travessura, cuspindo no teto. Várias opiniões são ouvidas. Rudolf Steíner faz vários comentários de entremeio.

R.S.: Fazer com que tal atitude se torne desinteressante, de modo que os alunos parem

espontaneamente de executá-la, já é bastante oportuno. É preciso sempre distinguir se algo acontece por maldade ou por traquinice.

Quero ressaltar algo: nem o melhor professor conseguirá evitar as travessuras; mas quando a classe inteira participa, em geral a culpa é dele. Se a culpa não for do professor, uma parte dos alunos estará sempre a seu lado e tomará seu partido; só se ele for o culpado é que todos participarão.

Se houve um ato de vandalismo, o prejuízo deve ser reparado; e são as crianças que devem fazê-lo, mas por sua própria atividade, e não simplesmente pagando. Pode-se utilizar o domingo, ou dois ou três domingos, para fazer o conserto.

É bem verdade que um bom meio para resolver os excessos étambém o humor, principalmente no caso de pequenas traquinagens. Mas aqui todo o processo se baseou em instigações.

Estabeleci esta tarefa para que se veja como interferir em algo ocasionado por instigação. Aí deve-se ter em mente a precondição deste caso.

Para ressaltar o fator essencial, quero relatar-lhes um episódio realmente ocorrido. Numa classe onde esses incidentes sempre ocorriam, sem que o professor soubesse como resolver o caso, numa das pequenas pausas um menino de dez a doze anos foi à mesa do professor e disse a seus colegas: "Seus moleques, vocês não têm vergonha de fazer sempre esse tipo de coisa? Pensem um pouco que todos ficariam uns bobocas se os professores não lhes ensinassem nada." Isso teve um efeito extraordinário.

Desse caso podemos aprender o seguinte: se acontecer o fato de grande parte da classe cometer algo instigada por um ou por um pequeno grupo, é de se esperar que também sob a influência de alguns a coisa seja posta novamente em ordem. Se houve alguns instigadores, haverá outros, talvez dois ou três, que dirão à classe francamente sua opinião. Em geral existem líderes. Por isso o professor deveria escolher dois ou três líderes e ter uma reunião com os que considerasse adequados a esse tipo de conversa. A esses deixaria bem claro como os incidentes tornam o ensino impossível, e que, reconhecendo isso, eles deveriam fazer valer sua influência na classe. Esses alunos possuem tanta influência quanto os instigadores, podendo esclarecer seus colegas de classe. Justamente nessas coisas é preciso levar em conta a influência de umas crianças sobre as outras.

Trata-se, aqui, principalmente de provocar sentimentos que produzam um recuo na atitude. Uma punição brutal por parte do professor produziria apenas medo, ou algo semelhante; não se provocariam sentimentos que conduzissem a uma melhora. O professor se conservará o mais sereno possível, devendo comportar-se objetivamente. Isso não significa que

ele próprio deva deixar de considerar-se autoridade. Ele pode dizer: "Sem os professores, vocês nada aprenderão e ficarão ignorantes." O professor não deve ser muito modesto ao falar sobre isso com os três alunos que lhe parecem adequados. Mas a punição ele deveria deixar a cargo destes, que provocariam em seus colegas um sentimento de vergonha. Com isso se apela ao sentimento, e não ao julgamento. Mas se o professor tiver repetidamente a classe toda contra si, deverá procurar a culpa em si próprio. Boa parte da indisciplina reside na circunstância de as crianças sofrerem de tédio, não tendo qualquer relacionamento com o professor.

Em não se tratando de algo extremamente grave, também surte efeito o professor fazer, por seu turno, a mesma coisa que os alunos — algo como dizer, se os alunos estiverem 'zumbindo': "Bem, eu também sei zumbir" , tratando o caso, por assim dizer, homeopaticamente. Ser homeopático é algo excelente para a educação moral. Outro bom método é simplesmente desviar o interesse para outra coisa. Jamais, porém, eu apelaria à ambição dos alunos.

De modo geral, não teremos de queixar-nos muito de tais faltas de comportamento.

Quando se recorre aos próprios colegas apara corrigir travessuras de uma classe, atua-se sobre o sentimento para, com isso, reconstituir a autoridade abalada; quando um aluno invoca a gratidão que todos deveriam sentir em relação ao professor, a autoridade é restabelecida.

Para isso será preciso destacar os alunos apropriados. Deve-se conhecer a classe e encontrar os que poderiam adequar-se a tal missão. Se eu lecionasse numa classe, seria capaz de fazer isso. Procuraria escolher justamente o agitador e forçá-lo a censurar o incidente, pois só ele 'seria capaz de fazê-lo tão bem'; e não demonstraria estar ciente de ter sido ele o próprio causador. Então encerraria rapidamente o assunto, mas não sem um resto de dúvida e os Senhores verão que justamente sob esse resto de incerteza muita coisa pode ser alcançada. Propiciar, a um moleque participante da coisa, que este a caracterize correta e objetivamente, não levará à hipocrisia. Qualquer punição efetiva eu consideraria supérflua e até prejudicial. O importante é produzir um sentimento do dano objetivo causado e da necessidade de repará-lo. E se houve uma perda de tempo por uma indisciplina na aula, a recuperação em outro horário fora do escolar é necessária não para punir, mas para repor o que foi perdido. Atitudes punitivas não devem ser empregadas. Pode-se restabelecer calmamente o *status quo* sob forma de uma necessidade.

Agora eu gostaria de propor uma questão de cunho mais psicológico: se numa classe houvesse os chamados 'santinhos' prejudiciais — que por toda a lei querem ser os preferidos e possuem um caráter que os leva a procurar o professor com todo tipo de assuntos, mil vezes

consecutivas —, como os Senhores lidariam com eles?

Naturalmente poderiam tornar a coisa extremamente simples, dizendo: "Eu simplesmente não lhes daria atenção." Mas então essa característica própria de certas crianças seria desviada, e esses 'bem comportadinhos' desenvolveriam algo prejudicial à classe. É preciso refletir sobre o que é melhor fazer com eles em todo o decorrer do ensino e da educação.

SEXTO COLÓQUIO
27 de agosto de 1919

Repetição dos exercícios fonéticos do dia anterior e mais os seguintes:

Redlich ratsam	*REDE RÁPIDA*
Rüstet rühmlich	*REINA A RIMA*
Riesig rächend	*RÍGIDA REZA*
Ruhig rollend	*ROLA RUIDOSO*
Reuige Rosse	*RAIVA RÚSTICA*
Protzigpreist	*POLEA PRATA*
Bäder brünstig	*BRUNE O BRONZE*
Polterndputzig	*POTE, PÚCARO,*
Bieder bastelnd	*BRILHA... BASTA!*
Puder patzend	*PODEM POUCO*
Bergig briistend	*BRAÇ BRUSCOS*

Lê-se uma fábula de Lessing.[25]

R.S.: Tenham em mente que textos em prosa podem ser lidos em diversas entonações, de acordo com a pessoa.

Deixem o título passar desapercebido ao máximo, não lhe dando muita ênfase.

[25] Gotthold Ephrairn Lessing (1729—1781), poeta e, principalmente, escritor crítico. (N.E.)

O rouxinol e o pavão

Um rouxinol sociável encontrou entre os cantores da floresta muitos invejosos, mas nenhum amigo. "Talvez eu o encontre em outra espécie", pensou, e foi ter com o pavão. "Meu belo pavão, como te admiro!" "Eu também a ti, encantador rouxinol!" "Então sejamos amigos", continuou o rouxinol. "Não fiquemos com inveja um do outro; tu és tão agradável ao olho quanto eu ao ouvido." O rouxinol e o pavão tornaram-se amigos.

Kneller e Pope eram melhores amigos do que Pope e Addison.[26]

Em tom de brincadeira, Rudolf Steiner substitui a frase dizendo:

A França e a Itália são melhores amigas do que a Itália e a Inglaterra. Também se pode falar assim, pois a aplicação prática pode ser feita de muitas maneiras.

Agora quero falar-lhes um pouco sobre ensino. Eu gostaria de alertá-los para nunca arruinarem o conteúdo de um texto de leitura para dizer prosaicamente em relação ao sentimento e às emoções, lendo-o para os alunos ou junto com eles e explicando-o em seguida de maneira pedante. O psicólogo consciente não procederá dessa forma, mas sentirá que um texto em prosa ou uma poesia deve atuar sobre a alma de modo que esta se alegre com a impressão recebida que possa ficar satisfeita com a impressão, poder-se-ia também dizer. Porém não se deixe de considerar que justamente essa satisfação resultante do conteúdo da leitura é aumentada pelo fato de o aluno compreender todas as nuances, compreender ao menos instintivamente o que está contido no poema. Não é preciso tecer quaisquer considerações, quaisquer comentários a respeito de uma poesia ou de um texto de leitura; o que se deve é elevar completamente a criança a uma compreensão pelo sentimento. Por esse motivo, procure-se sempre proceder à própria leitura do texto por último, precedendo-a de tudo o que se queira para facilitar a compreensão. Antepondo o procedimento correto, não se age como mestre escolar pedante, e sim se contribui para que nada fique incompreensível no texto. Então o prazer e a satisfação da criança aumentam.

Portanto, eu procederia — os Senhores o fariam um pouco mais detalhadamente mais ou

[26] Referência ao retratista Godfrey Knefler (1646—1723) e aos poetas Alexander Pope (1688— 1744) e Joseph Addison (1672—17 19), todos ingleses. (N.E.)

menos da seguinte maneira, dizendo aos alunos: "Vejam, caros alunos, certamente vocês todos já viram cachorros alguma vez! Ora, quem de vocês ainda não os conheceria? Só se tivesse vivido escondido atrás de um fogão. E vocês já notaram que nem todos os cachorros são iguais. Eles são muito, muito diferentes entre si. Existem cachorros minúsculos, outros bem pequenos, cachorros maiores e outros enormes. Alguma vez vocês já se assustaram diante de cachorros bem grandes. Diante de um bem pequeno vocês não têm medo; talvez sim, porque às vezes eles mordem nossa perna.

"Consideremos hoje alguns cachorros. Vocês já viram na rua um carro carregado de carne, e na frente dele, um cão de açougueiro! Se tiverem prestado bem atenção, terão visto que ele também fica sentado na frente do açougue e cuida para que ninguém roube carne. Se alguém chegar e pegar a carne sem ter direito a fazê-lo, o cão do açouguefro deve mordê-lo ou, pelo menos, latir bem alto. Bem, vocês já vêem que o cão de açougueiro não pode ser um animal pequeno; não, ele é um cachorro grande! Também terão visto que cachorrinhos pequenos não são colocados na frente do carro de carne nem do açougue.

"Ora, o cachorro do açougueiro pode ser comparado a um homem que deve guardar e proteger alguma coisa. Muitas vezes pode-se comparar animais com os homens. O que os animais têm de fazer por instinto os homens têm de fazer por dever. Homens e animais têm de fazer coisas parecidas, e por isso podemos também compará-los.

"Se, por exemplo, uma pessoa tiver de proteger atentamente alguma coisa, como faz o cão na frente do açougue, ela irá acostumar-se com um certo procedimento. Se alguém vier e quiser pegar alguma coisa, ela o agarrará pela crista[27] — como é comum dizer quando se chama a atenção de alguém para não fazer algo; é assim que se diz. Diz-se 'agarrar pela crista' quando se detém a pessoa em questão. No caso do ser humano, trata-se de cabelos, e não de uma crista de verdade. Agarra-se o homem pelos cabelos. Isso lhe causa dor, e por isso ele não consegue continuar; é por esse motivo que se age assim. E essas coisas não são ditas diretamente, pois se alguém disser 'Vou te pegar pelos cabelos', isso soará muito pouco jocoso. Na vida deve-se sempre mesclar um pouco de brincadeira, e é por isso que se diz 'agarrar pela crista'. O ser humano tem cabelos, e às vezes é um pouco atrevido. O galo quase sempre é atrevido e tem uma crista. Por isso se diz 'Vou te agarrar pela crista'. Assim, poderíamos muito bem imaginar que se, por exemplo, um outro animal atrevido viesse e quisesse roubar do açougue um pedaço de carne, o cão de guarda poderia dizer: 'Vou te agarrar pela crista!' (Assim se teria feito uma

[27] *Beim Kamm nehmen* — expressão alemã equivalente a 'agarrar pelo colarinho', porém aqui mantida literalmente devido à argumentaçào a seguir. (N.E.)

comparação muito boa entre o homem e o animal.)

"Ora, vocês sabem, crianças, que existem ainda outros cachorros, pequenos, em geral preguiçosos, lastimavelmente preguiçosos! Ficam deitados sobre almofadas, e às vezes também no colo da dona. Em resumo, são sujeitos indolentes. São os cachorrinhos de almofada, os cãezinhos de colo, e não são tão úteis como o cão de açougue. O cão de açougue serve para algo; os cãezinhos de colo só brincam, e no fundo são inúteis. O cão de açougueiro, porém, quando alguém faz algo que não deve, ele o pega pela crista, ou seja, sacode-o e até chega a mordê-lo. Isso é útil, pois assim o outro animal não poderá roubar a carne. O cachorrinho de almofada ou de colo nada faz de útil; só late ganindo. Gane para todo o mundo, e, principalmente quando outros cães grandes chegam, vai correndo atrás e late, late, late. Mas, segundo o ditado, cão que ladra não morde; assim também pensam os cachorros grandes ao passar. Portanto, pode-se ver também como os cachorros grandes vão passando bem despreocupados, deixando os cães pequenos latir e pensando: 'Cachorros que latem não mordem.' Estes não são corajosos — são covardes. Um cão de açougueiro precisa ter sempre muita coragem. Os cãezinhos de almofada — bem, eles correm atrás latindo, mas quando o grande olha para eles, logo fogem de medo. Ora, vejam, esses cachorrinhos são sempre preguiçosos, só fazem coisas inúteis no mundo e não servem para nada. Parecem-se com certas pessoas às quais não se deve dar ouvidos, mesmo que esganicem bastante na direção de alguém.

"Esses cachorrinhos são bem pequenos, e o cão de açougueiro é grande. Ora, existem também cachorros de tamanho médio. Um desses não é tão grande como o cão de açougueiro, mas é maior do que o cão de almofada. Um exemplo é o cão pastor. Esse cão pastor tem de guardar o rebanho. Há regiões onde isso é mais dificil do que aqui, como por exemplo na Rússia, pois lá vêm os lobos. O cachorro deve prestar bem atenção para que nenhum lobo ou outro animal selvagem se aproxime; ele precisa correr constantemente ao redor do rebanho. Com isso se formou o costume de o cão correr sempre ao redor do rebanho. Também aqui é muito bom que o cão faça isso, pois freqüentemente o pastor adormece e poderia acontecer algo de ruim, ou alguém levar uma parte do rebanho. Mesmo que não haja lobo por perto, é bom o cão fazer a ronda, guardar o rebanho e até mesmo o pastor, acordando-o se necessário. Algumas vezes poderia acontecer também de roubarem um pastor, quando ele estivesse dormindo.

"Portanto, um cão pastor é um ser necessário, um animal muito útil. Pode-se também compará-los a homens que trabalham e se esforçam na vida, que não são inúteis como os preguiçosos, os cães de almofada, os cães de colo. Aliás, essa diferença também existe na vida humana: há uma diferença entre pessoas que são como o cão pastor e aquelas que são como o

cão de açougueiro. Ambas são úteis, embora as que são como o cão de açougueiro sejam um pouco rudes. As vezes elas dizem o que é certo com poucas palavras, e têm o sentimento de que se deve observar algo, guardar algo, afastar o inimigo. Também se pode comparar o cão pastor a pessoas que fazem seu trabalho mais tranqüilamente, tendo porém de esperar até que justamente coisas difíceis surjam nele. O cão pastor corre em redor; durante muito tempo nada tem a fazer, mas deve estar preparado para ser forte, corajoso, ágil se o lobo ou qualquer outro inimigo vier, para atacar no momento certo. Assim, também alguns homens assumem o compromisso de permanecer vigilantes e alertas até serem convocados. Assim, eles não podem vacilar por causa de quaisquer probleminhas da vida: devem estar prontos até o momento de fazer a coisa certa."

Vejam, é assim que eu falaria com as crianças para fazê-las atentar ao mundo animal por meio de um caso específico, dirigindo seus pensamentos às analogias entre animais e homens. Após uma conversa desse tipo, será possível ler a história a seguir, sem necessidade de muitas explicações adicionais. Se essa historinha fosse lida às crianças sem qualquer explicação, elas não teriam o suficiente preparo, pois suas sensações e sentimentos não estariam orientados para todos os detalhes. Se as explicações fossem dadas só depois, isso significaria uma dissecação pedante, e elas não conseguiriam ler a história corretamente.

> *O cão pastor*
>
> Um velho cão pastor, guardião fiel do rebanho de seu dono, voltava à noite para casa. Na rua, os cachorrinhos de colo começaram a latir em sua direção. Ele continuou andando e nem olhou para eles. Ao chegar diante do açougue, um cão de açougueiro perguntou-lhe como ele pudera agüentar o latido e por que não agarrara um deles pelo colarinho. "Não", disse o cão pastor, "nenhum deles me mordeu, e eu preciso guardar os meus dentes para lutar com os lobos".

Então não será preciso dizer mais nada às crianças; deve-se, antes, prepará-las para compreender a história.

Em outra ocasião, digam às crianças o seguinte:

"Queridos alunos, vocês já deram muitos passeios, já foram passear pelo campo, mas também pela floresta; e também andaram pela margem da floresta, onde ela beira o campo. Quando andam dentro da floresta, ficam na sombra; mas ao passearem na beira dela, num dos lados o sol pode brilhar de modo muito forte. Quando um campo se limita com a floresta, vocês podem ver bem'tranqüilamente como as flores crescem. Para vocês seria sempre muito bom

escolher para seus passeios lugares onde a floresta e o campo se tocam. Ali vocês podem sempre descobrir ora algo na floresta, ora algo no campo aberto. Podem sempre observar de novo como cresce a grama, e como, no meio dela, crescem as plantas e as flores.

"Mas é ainda mais bonito e agradável quando se pode andar não só pela floresta e pelos prados, mas quando os prados se situam entre montanhas, em vales. Em tais prados se encontram coisas ainda bem mais interessantes do que nos campos abertos que recebem excessiva luz do sol. Prados no fundo dos vales, protegidos pelos monos, têm flores lindas, e muitas vezes essas flores crescem no meio do musgo, que existe especialmente nesses vales recobertos de prados. São especialmente as violetas que se encontram nas proximidades do musgo."

Agora pode-se continuar a conversar com as crianças sobre os musgos e as violetas, talvez pedindo a uma delas para descrever a violeta e a uma outra para falar sobre o musgo. Pode-se até mesmo trazer musgos e violetas, se os houver disponíveis, já que ambos podem ser obtidos na mesma época.

Em seguida, prossegue-se mais ou menos assim:

"Mas vejam, crianças, se vocês tiverem nas proximidades um vale coberto de prado, pode acontecer de irem passear e encontrarem apenas musgo. Pois bem: indo passear outra vez oito dias depois, o que vêem então? Violetinhas no musgo! Sim, só agora elas cresceram, pois antes estavam escondidas dentro do musgo. Vocês prestam atenção nisso; e ao irem passear no ano seguinte, poderão ter uma alegria ainda maior. Vocês pensarão: 'Na primavera ainda não havia aqui violetinha alguma! Ainda não vimos uma sequer.' Então procurem no meio do musgo: aha! — a violetinha está lá dentro!

"Na natureza, crianças, muitas vezes acontece o mesmo que entre os homens. Lá, também, muita coisa boa e bonita está escondida. Algumas pessoas não são notadas porque seu lado bom está oculto, não foi descoberto. É preciso adquirir a sensibilidade para descobrir as pessoas boas em meio à multidão.

"Vejam, pode-se continuar a comparar a vida humana com a natureza. Imaginem uma criança bem boazinha, e então também acharão que ela sempre irá dizer palavras boas, positivas. Só que existem crianças modestas e as imodestas. As modestas são menos notadas; as imodestas sempre querem aparecer.

"Vejam, a violeta é bem bonitinha, mas ao observar como ela ergue suas lindas folhas vocês logo perceberão: a violeta quer ser percebida, ela quer ser vista. Não posso comparar a violeta a uma criancinha modesta, que se retrai e fica em seu canto. Só se poderia compará-la a uma criança que realmente gosta de ser vista. Ora, mas se ela não se mostra enquanto está

escondida no musgo...? Bem, vejam: quando vocês observam a violeta entre as folhas — como ela vem saindo, a planta toda se desprendendo do musgo , é como se a violetinha não quisesse apenas ser vista, ser simplesmente cheirada; é como se quisesse ser procurada: 'Ei, ei, ei, ei, ei, já estou aqui! Mas vocês precisam me procurar!' Essa violeta é como uma criança não totalmente modesta, mas também como uma criança brincalhona."

É muito bom discutir com as crianças tais paralelos, tais analogias entre a natureza e o ser humano, para que tudo o que existe perto dela seja vivificado.

Convém manter todas essas conversas com as crianças como preparação para fazê-las usufruir de alguma coisa. Depois da leitura, não deve ser dada mais qualquer explicação. Seria absurdo eu agora começar a recitar aos Senhores algo em chinês, não é verdade? Os Senhores diriam: "Ora, isso não tem sentido, pois nós não aprendemos chinês." Porém se todos conhecessem chinês e eu lhes estivesse falando, os Senhores achariam altamente enfadonho se eu quisesse explicar-lhes tudo em seguida. É assim que se deve proceder em relação a um texto de leitura: fazer tudo para que este possa causar prazer.

Cabe, pois fazendo as crianças participar o mais possível falar mais detalhadamente sobre a modéstia e a imodéstia dos homens e sua pequena vaidade, e depois ler a seguinte poesia:

Ei, was blüht so heimlich am Sonnenstrahl?
Das sind die lieben Veilchen, die blühn im stillen Tal,
Blühen so heimlich im Moose versteckt,
Drum haben auch wir Kinder kein Veilchen entdeckt.

Und was steckt sem Köpflein still empor?
Was lispelt aus dem Moose so leise, leis' hervor?
"Suchet, so findet ihr! suchet mir doch!"
Ei, warte, Veilchen, warte! wir finden dich noch!

Hoffmann von Fallersleben

Ei, o que é que, escondido, aos raios do sol floresce?
São as lindas violetinhas, que no calmo vale crescem.
Mais baixinhas do que o musgo, dificeis de descobrir:
nós, crianças, não as vemos ao passear por aqui.

Mas quem é que está erguendo a cabecinha para fora?

Quem murmura tão baixinho, lá no musgo, bem agora?
"Me procurem, me procurem logo, logo vão me achar!"
Ei, espere, violetinha, ainda vamos te encontrar![28]

Se os Senhores tiverem ensinado à criança a linguagem da poesia, ela poderá participar dos menores detalhes, e não será necessário estragar a impressão causada tecendo comentários e argumentos intelectuais. Era isso o que eu queria recomendar-lhes para a leitura de textos, pois isso lhes dará oportunidade para falar com as crianças sobre muitas coisas que devem fazer parte do próprio ensino, sendo possível proporcionar a elas uma satisfação irrestrita com tais textos. Era isso, portanto, o que eu queria encarecidamente confiar aos seus cuidados no que se refere ao tratamento dos textos de leitura.

Agora prossigamos com relação ao tratamento a ser dispensado à alma infantil. Ontem eu lhes pedi que refletissem sobre como lidar com os 'santinhos', os 'bem comportados' que sempre se colocam à frente por sua aparente 'santidade', mas que não atuam em prol da classe.

Seguem-se explanações dos presentes.

R.S.. Formulei essa questão especialmente por ser dificil distinguir entre aplicados nocivos e úteis. Convém perceber se porventura se trata dos que mas tarde poderão realmente desempenhar um papel. Estes têm as mesmas características. São aplicados úteis, porém incômodos.

Nesse caso, poder-se-ia contar a história de como o burro adquiriu suas orelhas.[29]

---

[28] Trad. Jacira Cardoso.]

[29] Steiner refere-se à seguinte narrativa de Oskar Dähnhardt em *Naturgeschichtliche Volksmärchen* vol. 1(5. ed. Leipzig, 1918, n. 64, p. 93):

Por que o burro tem ore/has compridas (conto da Hungria)

Quando Deus criou o mundo, reuniu todos os animais e deu a cada um seu nome. "Deves chamar-te cavalo, tu lobo, tu urso, tu raposa, disse-lhes ele. Depois aconselhou-os a voltar no dia seguinte para comprovar que não haviam esquecido seus nomes. O burro era, naquela época, um animal bonito e gracioso — nada de orelhas compridas —, e Deus, tendo-lhe dado um dos nomes mais bonitos, dissera-lhe que não o esquecesse. Quando, no dia seguinte, os animais se reuniram, cada qual foi capaz de dizer seu nome menos o burro, que o havia esquecido. Com isso Deus ficou muito zangado e, pegando ambas as orelhas do animal, esticou-as um bom tanto no comprimento e disse: "Burro que tu és, para esqueceres tão depressa!" Desde então o coitado continuou sendo um burro e manteve suas compridas orelhas. (N.E. orig.)

Pode-se também tomar medidas mais drásticas contra certos comportadinhos. Só que não seria bom expô-los diante da classe, em situação embaraçosa; isso tem um efeito forte demais. Pode-se, porém, impor a um ambicioso tarefas excessivas, como por exemplo exercícios com o bastão[30], e depois deixar os fatos falar por si, de modo que a criança, vendo não poder cumprir a tarefa, tenha de dizê-lo ao professor. Com isso fica claro se o anseio é autêntico.

Outros participantes fazem contribuições ao tema. Rudolf Steiner o encerra fazendo o seguinte resumo:

R.S.: Bem, nessa discussão já veio à tona o essencial do assunto em questão.

Em primeiro lugar, será necessário procurar constatar cuidadosamente se acaso se trata realmente de um legítimo destaque dos alunos mais dotados, aptos a produzir mais. Em seu caso, deve-se cuidar para que o dom natural maior não se transforme em egoísmo ambicioso. Procuraremos tomar proveitoso para os outros o que eles possuem a mais. Desse aluno aplicado se solicitará, na medida de suas capacidades, algo que aproveite a todos, de modo que ele não trabalhe apenas para si, mas também para os demais. Se for o melhor em cálculos, deverá fazê-los diante dos colegas, que dele aprenderão. A avaliação de seu esforço por parte do professor poderá ser expressa da seguinte maneira: "O Fulano é um bom rapaz. Vejam, ele consegue fazer muita coisa. Pessoas assim podem ser muito úteis aos outros. Vocês todos estão de parabéns por terem aprendido tanto com ele." Portanto, transformar o elogio destinado a um em elogio a todos!

Tendo separado, de um lado, essa autêntica e evidente aptidão de certos alunos, e de outro os típicos 'santinhos' que sempre existem, o professor fica conhecendo ambos, e quase sempre lidará com eles recorrendo à união de dois métodos.

O primeiro consistirá em ter uma conversa não diante da classe, mas a sós, de modo que eles percebam terem sido descobertos. O professor lhes dirá de maneira incisiva: "Você anda fazendo isso, você anda fazendo aquilo" caracterizando nitidamente essas maneiras de agir e depois dando a tudo uma conotação pessoal. "Você pode agir sempre assim, pode voltar sempre a comportar-se assim de novo. Você acha que isso me agrada, que com isso me esteja deixando contente? Não, eu não quero saber disso! Para mim é desagradável!" Falar com eles não diante da classe, mas reservadamente. Esse é o primeiro método: deixar bem claro para o aluno que o professor sabe perfeitamente como ele age.

O segundo método consiste em impor-lhe tarefas superiores às suas forças, procurando

[30] Exercícios executados na eurritmia. (N.T.)

deixar bem claro que ele deve executá-las apenas por querer exibir-se. Para ele, é mais dificil lutar contra essas características do que executar tarefas enormes; porém o mais desagradável é executar essas tarefas. Por isso ele irá esforçar-se. Devemos dizer-lhe que ele está recebendo essas tarefas pelo fato de se exibir, mas que se combater essas características não terá de executar quaisquer outras tarefas a mais do que o resto da classe.

Pode-se, no entanto, combinar essas duas atitudes com relação a um aluno ou uma aluna, vindo a conseguir muita coisa ao dizer-lhe que ele vem sendo observado e que está recebendo essa tarefa por exibir-se. Os Senhores verão que após algum tempo o aluno estará curado pela aplicação desses métodos.

Ainda teremos de cumprir tarefas muito maiores neste seminário. Para amanhã quero dar uma tarefa similar e afim à anterior, mas mesmo assim diferente, pois sua execução abrange também a eurritmia. Desculpem-me por estabelecer essa tarefa, mas é que ela pertence ao âmbito da didática: o que se deve fazer quando, entre os alunos ou alunas, se desenvolve uma admiração exaltada pelo professor ou professora?

'Admiração exaltada' — acaso alguém não compreende isso? É quando um aluno admira exageradamente uma professora ou, ao contrário, uma aluna ao professor, ou uma aluna à professora, ou um aluno ao professor. Ocorrem todas essas nuances. É com relação a essa autêntica admiração exaltada, capaz de perturbar seriamente o andamento do ensino, que lhes solicito refletir no sentido de definir como tratá-la.

Ela deve estar assumindo proporções tais que realmente estejam perturbando o ensino. Naturalmente não estou falando do autêntico respeito, da verdadeira atenção, nem tampouco de um verdadeiro afeto pelo professor ou pela professora, e sim desse elemento que perturba as aulas por força de um entusiasmo nocivo, como freqüentemente ocorre nas aulas.

SÉTIMO COLÓQUIO

28 de agosto de1919

Hoje experimentaremos fazer um exercício destinado a tomar o fôlego mais prolongado*:*

Erfüllung geht	EFÊMERA FÊNIX
Durch Hoffnung	REFULGE
Geht durch Sehnen	EM LEVES NUVENS

Durch Wollen	EM VAGOS VÓRTICES
Wollen weht	VULTOS VÊEM
Im Webenden	VEEMENTEMENTE
Weht im Bebenden	VÊEM MENTES
Webt bebend	APREENDEM
Webend bindend	APRENDEM LINDOS
Im Finden	INFINDOS
Findend windend	FINS DE MUNDOS
Kündend	IMENSOS

Só se conseguirá o devido resultado dividindo as linhas corretamente, para então a respiração ficar adequadamente ritmada. Esse exercício leva a fazer ginástica vocal, a fim de regular a respiração.

Em palavras como *Erfüllung* e *Wollen,* os dois 'll' devem ser pronunciados. Não se deve acrescentar um 'h' ao primeiro 'l', e sim pronunciar os dois 'll' separadamente. [Bem como, na sugestão em português, pronunciar separadamente o *e* duplicado, por exemplo, em 'vêem', bem como o *n* após as vogais.] Além disso, deve-se procurar não falar trepidando, e sim ganhar entonação na voz, buscando-a no peito, pronunciando vogais plenas ao máximo, para que o toque metálico apareça. Todos os austríacos têm metal na voz. Mais emissão metálica.

Antes de cada uma das linhas do exercício acima, a respiração deve ser conscientemente ordenada. As palavras justapostas talubém devem ser lidas de modo congruente.

Como os Senhores sabem, normalmente se fazem exercícios de dicção como os seguintes:

Barbara sass straks am Abhang
BÁRBARA SOBRESSALTA SALTO NO ALTO

ou: *Barbara sass nah um Abhang*
BÁRBARA SABE SOBRE SALTO NO ALTO

ou: *Abraham a Sancta Klara kam au*
ABRAÃO ABRANDA ABRANDA ABRASÃO

Faz-se leitura de uma fábula de Lessing [31]:

O corcel e o touro

Sobre um fogoso corcel vinha voando, altivo, um soberbo rapaz. Eis que um touro bravio bradou ao corcel: "Quer vergonha! Eu nunca me deixaria conduzir por um menino." "Mas eu sim", respondeu o cavalo, "pois que glória me poderia trazer o fato de eu atirar um rapazinho longe?"

Depois de a fábula ter sido lida por todos os presentes, Rudolf Steiner comenta:

Após ouvir isso tantas vezes, os Senhores devem ter a sensação de que foi escrito à moda das fábulas e muitas outras coisas do XVIII. Tem-se a impressão de que estas não foram terminadas, assim como muita coisa tampouco o foi naquela época.

Steiner lê a fábula mais uma vez e acrescenta.

Agora, no século XX, esta fábula poderia ser continuada da seguinte forma: "Glória aos touros! E se eu procurasse a glória permanecendo obstinadamente parado, não se trataria da honra de um cavalo, mas da honra de um burro."

É assim que se procederia na época atual. Então as crianças logo perceberiam que existem três honras: a do touro, a do cavalo e a do burro. O touro atira o cavaleiro longe, o cavalo continua a carregar tranqüilamente o jovem, porque é cavalheiresco, e o burro fica emperrado por ver nisso sua honra.

Bem, hoje quero inicialmente criar material para a aula didática de amanhã, quando pretendemos dedicar-nos particularmente à faixa etária entre os sete e os catorze, quinze anos de idade. Hoje trataremos de falar sobre diversas coisas que lhes poderão servir de indicações. Os Senhores nada mais precisam acrescentar, às indicações que lhes darei, senão tomar um compêndio comum e completar os detalhes pertinentes ao que trataremos hoje. Hoje se tratará muito menos de compilar conhecimentos de matéria do que, muito mais, de proteger e cultivar o espírito de uni ensino a ser levado para o futuro. Os Amigos verão que nossas considerações de

[31] Conteúdo da oitava conferência no vol. 2 (cit.). (N.E.)

hoje contemplam a idade escolar mais elevada.

Assim, eu gostaria abordar algo relacionado com a evolução cultural da Europa, mais ou menos do século XI ao século XVII. Não percam de vista que o estudo de assuntos históricos com as crianças, e também, em certa medida, com adultos, sempre acaba contendo um elemento subjetivo. É fácil dizer que não se deve introduzir, na exposição de fatos históricos, opiniões e idéias subjetivas. Isso é fácil de exigir, mas impossível de cumprir. Ora, se os Senhores tomarem qualquer período histórico em qualquer âmbito, terão no mínimo de agrupar fatos, ou, em se tratando de fatos mais remotos, já os receberão agrupados por outros.

Suponham que queiram descrever a mentalidade dos antigos germanos e recorram à *Germania* de Tácito.[32] Contudo, Tácito era um espírito muito subjetivo; o que apresentou já foi bem agrupado por ele. Os Senhores não podem proceder senão realizando um agrupamento subjetivo dos fatos ou recebendo-o de outrem. Basta reconhecerem isso por meio de exemplos. Vejamos alguns, extraídos da literatura:

Treitschke[33] escreveu uma 'História Alemã do século XIX' em vários volumes. Ela provocou fascínio em Herman Grimm[34], que por sua vez era um competente observador, mas provocou horror em muitos partidários da Entente.[35] Ao ler Treitschke, logo se sente que suas qualidades positivas repousam justamente num agrupamento bastante subjetivo dos fatos. O que importa, na História, é que se tenha um julgamento sobre as forças e potências atuantes nela. Ora, num historiador o julgamento é mais maduro e em outro o é menos, e este nem deveria julgar, por nada compreender das forças atuantes. O outro, precisamente por possuir bons juízos subjetivos, poderá descrever muito bem a evolução histórica.

Herman Grimm descreveu Frederico, o Grande, e Macaulay[36] também o fez; contudo, recebe-se uma imagem de Frederico, o Grande bem diferente por intermédio de Macaulay. Herman Grimm redigiu seu artigo[37] até como uma crítica ao artigo de Macaulay, dizendo, de seu ponto de vista, que Frederico, o Grande de Macaulay "é uma cara enrugada de um lorde inglês

---

[32] Publius Cornelius Tacitus (ca. *55—120* d.C.), historiador romano. (N.E.)

[33] Heinrich von Treitschke (1834—1896), *Deustsche Geschichte im 19. Jahrhundert, 5.* vols. (Leipzig, 1879 et seq.). (N.E. orig.)

[34] Hermann Grimm (1828—1901) foi historiador da arte e da literatura. (N.E.)

[35] A Entente, na Primeira Guerra Mundial, era o bloco formado pela França, Inglaterra e Rússia, às quais se juntaram, mais tarde, a Itália e Japão. (N.T.)

[36] Thomas Macaulay (1800—1859), historiador liberal inglês. (N.E.)

[37] Hermann Grimm, *'Friedrich der Grosse und Macaulay'* em *Fünftzehn Essays. Erste Folge* (3. ed. Berlim, 1884). (N.E. orig.)

com rapé no nariz". Entre os dois existe apenas a diferença de Herman Grimm ser um alemão do século XIX e Macaulay um inglês do século XIX. E um terceiro que julgasse ambos seria realmente bem bitolado se achasse que um tem razão e o outro não.

Poderíamos escolher ainda exemplos bem mais drásticos.

Muitos dos Senhores conhecem a descrição de Martinho Lutero nos livros comuns de História. Experimentem ler o mesmo capítulo em livros de História católicos, e conhecerão um Martinho Lutero do qual até então nada sabiam.[38] Terminada a leitura, dificilmente poderão atribuir a diferença a outra coisa senão à diversidade de pontos de vista. Ora, tais pontos de vista resultantes da nacionalidade terão de ser superados justamente pelos professores do futuro. Por isso temos de esforçar-nos para possuir, para formar um corpo docente aberto, possuidor de uma cosmovisão abrangente. Desse ponto de vista, poderemos oferecer uma ampla visão dos fatos históricos, agrupando-os de modo a transmitir ao aluno os mistérios da evolução da humanidade.

Querendo transmitir aos alunos algo sobre a cultura dos séculos XI a XVIII, os Senhores deveriam descrever em primeiro lugar o que foi que levou às cruzadas. Relatariam o decorrer da primeira, da segunda, da terceira cruzada; como as cruzadas foram paulatinamente declinando, não tendo atingido o que deveriam atingir. Descreveriam o ascetismo que tomou conta de grande parte da Europa; e como, em virtude do mundanismo da Igreja, ou mesmo em conexão com esse mundanismo, surgiram personalidades como Bernardo de Clairvaux, profundamente piedosas, a ponto de causar ao seu redor a impressão de fazerem milagres. Os Senhores procurariam conhecer a biografia de tais figuras a partir de livros e apresentá-las de forma viva a seus alunos, fazendo efervescer o vivo espírito que deu origem às viagens ao Oriente, grandiosas para aquela época. Teriam de descrever como, naquela época, surgiram jornadas organizadas por Pedro de Amiens e Walter, o Pobretão [também conhecidos como Pedro, o Eremita, e Gautier-sans-Avoir]; e depois a viagem de Godofredo de Bouillon e algumas outras.

Depois descreverão como se iniciaram essas viagens em direção ao Oriente, como uma incrível quantidade de pessoas morreu antes de chegar a seu destino. Poderão perfeitamente descrever a jovens de treze a catorze anos como se compunham essas massas, como se puseram em movimento sem qualquer ordem e como muitos pereceram devido à inclemência das condições exteriores, mas também por forçar a passagem através de povos desconhecidos.

Sua descrição também deverá mostrar como os que primeiro chegaram ao Oriente pouco

[38] Em virtude da cultura religiosa predominantemente protestante na Alemanha. (N.E.)

alcançaram. Incluirá os sucessos de Godofredo de Bouillon, mas também mostrará como surgiu uma oposição entre os participantes das cruzadas seguintes e a política grega. Como os povos gregos ficaram com ciúmes dos feitos dos cruzados e sentiam a oposição entre as intenções destes e seus próprios planos com relação ao Oriente; como, no fundo, os gregos queriam integrar o Oriente à sua esfera de interesses, e os cruzados à deles próprios. Eu lhes pediria que descrevessem de maneira bem ilustratíva como foi provocada a oposição dos gregos às intenções dos cruzados.

Em seguida, acho que deveriam relatar como, no Oriente, os guerreiros cruzados, em vez de combater os povos orientais, começaram a lutar entre si; como os povos europeus se insurgirarn uns contra os outros, e principalmente como os francos e seus vizinhos, devido às suas pretensões em relação às terras conquistadas, passaram a brigar entre si. As cruzadas nasceram de um ardente entusiasmo, mas o espírito da discórdia apoderou-se de seus participantes, e a isso se acrescentou a oposição entre gregos e cruzados.

A tudo isso se acrescentou o conflito, cada vez mais crescente, entre a Igreja e os poderes temporais justamente na época das cruzadas. Talvez não seja desnecessário trazer já à consciência das crianças algo que é verdadeiro mas que foi ocultado, pela historiografia tendenciosa, em todos os pontos essenciais: Godofredo de Bouillon, o chefe da primeira cruzada, tinha realmente a intenção de conquistar Jerusalém, a fim de estabelecer um contrapeso em relação a Roma. Ele e seus companheiros não disseram isso publicamente, mas em seus corações nutriam o brado "Jerusalém contra Roma!". Seu intento era elevar Jerusalém a uma altura tal que esta pudesse tomar-se o centro do cristianismo, para que Roma deixasse de sê-lo. Será importante transmitir às crianças, com todo o tato, essa disposição dos primeiros cruzados.

Grandes eram as tarefas que os cruzados se haviam imposto, e grandes também foram aquelas que paulatinamente lhes decorreram das próprias circunstâncias. E cada vez mais os homens se revelaram muito pequenos para assumi-las sem prejuízo. Disso resultou, em meio aos combates mais violentos, o irrompimento de uma gradativa degradação dos costumes e da imoralidade entre os cruzados

Tomem qualquer manual para poderem inserir os fatos de modo ilustrativo na seqüência dos acontecimentos. Os Senhores notarão que hoje, ao agrupar os fatos, não os estou narrando de maneira tendenciosa. E também a seguir procurarei fazer uma descrição meramente histórico-cultural do que ocorreu na Europa entre os séculos XI e XVII.

Suponhamos trata-se de uma hipótese, mas às vezes é possível, justamente por meio de hipóteses, esclarecer o curso da História , suponhamos que os francos tivessem conquistado a

Síria e estabelecido ali o domínio franco, entendendo-se com os gregos e deixando-lhes espaço e mais o domínio na parte anterior da Ásia Menor. Então se haveriam cumprido antigas tradições dos gregos, e a África do Norte se teria tornado grega. Teria sido criado um contrapeso para o que ocorreu mais tarde. Os gregos teriam exercido um domínio sobre a África do Norte, e os francos sobre a Síria. Dessa maneira eles não teriam entrado em luta nem perdido esse domínio. Isso teria impedido que irrompessem justamente os mais nefastos povos orientaís — os mongóis, os mamelucos e dos osmanlis turcos.

A imoralidade e a incapacidade dos cruzados para cumprir suas tarefas fizeram com que finalmente os mongóis, os mamelucos e os osmanlis se espalhassem pelas regiões que os cruzados se haviam esforçado em europeizar. Vemos, pois, frente ao entusiasmo que havia tomado conta de grandes áreas e provocado as cruzadas, ocorrer, de outro lado, o contragolpe a investida muçulmana e mongol, que instalou tiranias militares e, durante muito tempo, foi o terror da Europa e a sombra escura da época das cruzadas.

Vejam, ao descreverem tais fatos, procurando nos manuais as imagens necessárias para isso, os Senhores despertam nas próprias crianças imagens permanentes da evolução cultural. O fato de as crianças receberem imagens é que é importante. Elas as receberão, a principio, por meio de descrições ilustrativas. Depois disso os Senhores poderão chegar a oferecer algumas descrições pictóricas da época, inclusive sob forma de obras de arte, apoiando assim a palavra falada.

Nessa altura, as crianças terão sido esclarecidas sobre o que aconteceu com as cruzadas, tendo sido levadas a acolher em seu íntimo imagens a respeito delas. Agora será bom acrescentar, à imagem sombria do terror mongol e islâmico, o lado bom que se desenvolveu.

Descrevam vivamente como os peregrinos que se dirigiram ao Oriente aprenderam coisas bem diferentes e novas. Naquela época, a agricultura ainda estava bem atrasada na Europa. No Oriente podia-se conhecer uma técnica de cultivo muito mais eficiente. Os peregrinos que viajaram ao Oriente e de lá voltaram à Europa — pois muitos deles voltaram — trouxeram consigo elevados conhecimentos do cultivo da terra, e realmente houve uma intensificação da produção agrária, graças às experiências trazidas à Europa pelos peregrinos.

Descrevam tão vivamente que a criança tenha diante de si uma imagem palpável como o trigo e os cereais cresciam mal antes das cruzadas, como eram mais baixos e menos densos, e como depois delas ficaram mais cheios apresentem tudo isso em imagens! Depois descrevam como os peregrinos realmente vieram a conhecer os produtos industriais do Oriente, os quais a Europa ainda não possuía. O Ocidente estava muito atrasado em relação ao Oriente. As atividades industriais que surgiram nas cidades da Itália, e também nas cidades mais ao norte,

deveram-se às cruzadas. Até mesmo as atividades artísticas ocorreram graças a elas. Portanto, os Senhores podem evocar imagens do progresso cultural dessa época.

Mas também podem contar às crianças: "Vejam, foi nessa época que os europeus travaram, pela primeira vez, conhecimento com os gregos; estes já se haviam separado de Roma no primeiro milênio, mas permaneceram cristãos. Em todas as regiões ocidentais se acreditava ser impossível alguém ser cristão sem contemplar o papa como líder da Igreja." E agora esclareçam aos alunos como os cruzados ficaram sabendo, para sua grande surpresa e informação, da existência de cristãos que não reconhecem o papa romano. Essa desvinculação do lado espiritual do cristianismo em relação à instituição temporal da Igreja era, naquele tempo, algo inédito. Isso deve ficar claro para os alunos.

A seguir, expliquem que entre os muçulmanos — em geral cidadãos pouco amáveis havia, porém, indivíduos nobres, generosos e valentes. Assim, os peregrinos vieram a conhecer pessoas capazes de ser valentes e generosas sem serem cristãs. Portanto, era possível alguém ser bom e valente sem ser cristão. Essa foi uma grande lição que ficou para os homens da Europa quando os cruzados voltaram.

Portanto, no Oriente os cruzados assimilaram um grande cabedal de conhecimentos, que levaram consigo para enriquecer a cultura espiritual da Europa.

Deixem bem claro aos alunos: "Vejam, os europeus não conheceriam o algodão, e nem ao menos teriam uma palavra para designá-lo. Não teriam a musselina, sendo que também esta é uma palavra oriental. Não poderiam estirar-se num sofá, pois foram os cruzados que trouxeram o sofá, junto com o nome. Tampouco teriam a almofada[39], pois também essa é uma palavra oriental. Com isso se relaciona também o bazar, que dentro de uma mentalidade sugere logo uma exposição pública de artigos artesanais. De acordo com sua mentalidade, os orientais tinham bazares em grande escala. Antes de os europeus empreenderem as cruzadas, nada havia de similar na Europa. Mesmo a palavra 'magazine' [ou 'armazém'] não é[de origem] européia, embora se relacione com comércio. Essa maneira de necessitar de armazéns por causa da amplitude das relações comerciais, os europeus só a aprenderam dos orientais. "Pode-se imaginar", digam às crianças, "como a vida na Europa era limitada pelo fato de não existirem armazéns. Outra palavra que cabe aqui é 'arsenal'. Mas vejam, os europeus aprenderam também outra coisa junto aos orientais, e isso eles trouxeram consigo na palavra 'tarifa'. Pagar impostos era algo que até o século XIII era pouco conhecido dos povos europeus. Pagar impostos de acordo com tarifas, pagar toda espécie de tributos, tudo isso foi introduzido na Europa

[39] Steiner menciona aqui a palavra alemã *Matratze* (colchão), originária do árabe (N.T.).

quando os cruzados vieram a conhecê-lo junto aos orientais.

"Assim, vê-se logo que muita coisa mudou na Europa devido às cruzadas. Dos intentos originais dos cruzados, pouco se realizou. Mas grandes inovações e transformações se realizaram pelo que se veio a conhecer no Oriente. Tudo isso ainda se uniu ao conceito da vida estatal do Oriente, pois lá o regime estatal se havia desenvolvido muito mais cedo do que na Europa. Na Europa, antes das cruzadas as estruturas administrativas eram muito mais soltas do que depois delas. Unir grandes territórios conforme critérios estatais foi algo que também só adveio por intermédio das cruzadas."

Pressupondo sempre que os alunos tenham a idade indicada acima, podemos inteirá-los também do seguinte: "Vejam, crianças, vocês já aprenderam que antigamente os romanos ampliaram a área dominada por eles. Na época em que expandiram seu domínio, no começo da era cristã, a Europa se tornou muito pobre, cada vez mais pobre. Qual foi a razão desse empobrecimento? Teve-se de dar dinheiro a outros. Também agora a Europa Central voltará a ser pobre, porque deverá entregar seu dinheiro a outros.[40] Naquele tempo os europeus tiveram de entregar seu dinheiro aos asiáticos. As massas de dinheiro migraram para as fronteiras do Império Romano. Com isso floresceu cada vez mais a economia de troca. Isso é algo que poderia voltar a acontecer, mas seria triste se os homens não agissem segundo princípios espirituais. Na verdade, foi em meio a essa pobreza que se desenvolveu o espírito ascético e devoto das cruzadas.

"Contudo, os europeus aprenderam na Ásia, devido às cruzadas, todo tipo de novidades, como a produção industrial e a agricultura. Graças a elas, por seu lado, tornaram-se capazes de produzir mercadorias que os povos da Asia passaram a comprar deles. O dinheiro imigrou de volta, e a Europa se tornou cada vez mais rica, justamente durante as cruzadas. Esse enriquecimento da Europa resultou do aumento da sua própria produção. Essa é uma outra conseqüência. As cruzadas constituíram verdadeiras migrações de povos em direção à Ásia. A Europa, por sua vez, retornaram certas capacidades. Só por meio dessas capacidades é que Florença se viabilizou, tendo-se tornado o que é desde então. Só por meio delas puderam desenvolver-se figuras como Dante."

Vejam, Senhores: seria necessário permear a narrativa histórica com tais impulsos. Ao se dizer hoje que convém estudar mais a história das civilizações, as pessoas acham que devem descrever bem aridamente a seqüência dos fatos. Contudo, já nesses primeiros anos escolares a

[40] Alusão ao pagamento denominado 'reparações' que os países vencedores da Primeira Guerra Mundial impuseram aos países vencidos. (N.T.)

História deveria ser relatada de forma a suscitar uma presença subjetiva nela, desenvolvendo-se imagens e fazendo-se realmente ressurgir as épocas em questão. Deve fazer reviver a Europa pobre, recoberta apenas de campos rurais escassamente cultivados, sem quaisquer cidades e onde as pessoas praticavam sua agricultura, porém bastante rudimentar. Mas também deve ficar claro como foi dessa Europa pobre que nasceu o entusiasmo pelas cruzadas; e como as pessoas não estavam preparadas para suas tarefas; como entraram em lutas, como a imoralidade se espalhou e como começaram disputas na própria Europa; como não foi alcançado justamente o que as cruzadas visavam a atingir, mas, ao contrário, foi aberto o terreno para os muçulmanos. De outro lado, como os europeus aprenderam muito no Oriente; como surgiram cidades florescentes, com uma rica atividade cultural; mas também como a agricultura se ergueu, com o os campos se tornaram mais férteis, como floresceu a indústria e também o nível cultural.

Deve-se tentar colocar tudo isso diante das crianças em imagens eloqüentes, deixando-lhes claro como, antes das cruzadas, as pessoas não costumavam espichar-se em sofás, e como a mentalidade burguesa ainda não havia tomado conta das famílias reunidas em suas salas de estar. Procurem descrever a História de maneira ilustrativa, e proporcionarão uma História mais verdadeira. Mostrem como a Europa empobreceu até chegar à economia de troca, tendo voltado a enriquecer graças ao que se aprendeu. Isso vivificará a História!

Hoje se pergunta com freqüência: o que se deve ler, qual narrativa da História é a melhor? A única resposta cabível é que cada qual é a melhor e a pior; tanto faz qual é o autor do livro de História que temos na mão. Não leiam nas linhas, mas nas entrelinhas. Deixem-se inspirar imaginativamente para conhecer a verdadeira seqüência dos fatos. Procurem criar um sentimento do que é a exposição histórica. Na maneira de fazê-la os Senhores reconhecerão qual historiador penetrou na realidade e quem não o fez.

Os Senhores lerão uma ou outra coisa em Ranke.[41] Se impregnarem suas leituras de Ranke com o espírito da realidade conforme procuramos tornar vivo aqui, irão concordar: Ranke é muito esforçado, mas descreve as personalidades de modo que estas não passem de sombras. Pode-se captá-las por toda a parte; elas não são de carne e osso. E os Amigos dirão que não querem a História apenas como jogo de sombras.

Um dos participantes recomenda Lamprecht. [42]

[41] Leopold von Ranke (1795—1886). Escreveu sobre o Papado Romano, a Reforma Alemã, a História da França e da Inglaterra. (N.E.)

[42] Karl Lamprecht (1856—1915). Dedicou-se à História da Alemanha. (N.E.)

R.S.: Porém já aí se tem a sensação de que Lamprecht descreve história da cultura e não pessoas, mas figuras de papelão que ele apenas pinta em cores bem vivas. Não se trata de seres humanos, mas de figuras pintadas de cartolina. Então convém realçar que Treitschke pode ser tendencioso, mas suas personalidades estão firmes sobre suas pernas! Ele firma as pessoas sobre as pernas, e elas são de carne e osso; não são figuras de cartolina, como em Lamprecht, nem apenas sombras, como em Ranke. Infelizmente, de Treitschke existe apenas a história do século XIX.

Se os Senhores quiserem ter uma impressão de historiografia realmente boa, leiam Tácito. Se o fizerem, tudo se tornará vivo, até nas palavras. Se deixarem seu sentido de realidade atuar, a época, as pessoas e os grupos sociais descritos por Tácito se erguerão à sua frente como a própria vida! Partindo daí, procurem descobrir como vivenciar outro tipo de narrativa.

Não se pode ler obras totalmente antiquadas, caso contrário o impetuoso Rotteck seria excelente.[43] Porém ele é antiquado não só quanto aos fatos, mas também quanto à mentalidade — pois considera como cartilha inquestionável a constituição do estado de Daden[44] daquela época e o liberalismo, afirmando que ambos já estavam presentes na vida da Pérsia, do Egito e da Grécia. Mas tudo isso com entusiasmo, de modo que seria desejável existir, também em nossa época, muitos historiadores como Rotteck.

Se, ao lerem os livros comuns de História, os Senhores se esforçarem em atentar ao que neles é freqüentemente omitido, serão capazes de formar imagens vividas da evolução histórica dos séculos XI a XVII. E, por sua vez, deixarão de lado muito do que se costuma contar sobre Frederico Barbarossa, Ricardo Coração de Leão e Frederico II. Alguma coisa é interessante, mas nada de importante para o verdadeiro conhecimento da História. Muito mais importante é transmitir aos alunos os grandes impulsos históricos.

Passemos agora à nossa tarefa ligada ao modo como tratar uma classe em que certo número de alunos ou alunas desenvolvem uma afeição exaltada pelo professor ou a professora.

As exaltações sentimentais realmente perigosas só começam, de fato, entre os doze e os catorze anos. Quando se estendem além da idade escolar, já constituem casos graves. Antes disso, é de grande importância não tomar essas coisas por demais a sério, e saber que grande parte passará por si.

---

[43] Karl von Rotteck (1775—1 840). Escreveu sobre a História Universal. (N.E.)

[44] Estado da Alemanha onde se instituiu, em 1818, uma constituição liberal. (N.E.)

Segue-se uma discussão durante a qual muitos particiantes se manifestam a respeito do tema.

R.S.: A ridiculização pública diante da classe eu consideraria uma espada de dois gumes, pois dura demais e separa o aluno da classe. Seria muito dificil restabelecer uma relação de crianças ridicularizadas com o restante da classe. Via de regra, o resultado é que essas crianças conseguem ser retiradas da escola.

E. menciona, entre outras medidas possíveis de serem tomadas pelo professor, a oração.

R.S.: Muito correto!

E.: "É preciso falar com a criança em questão e desviar seu apego.

Rudolf Steiner resume da seguinte maneira:

Está certo o princípio de desviar a capacidade de entusiasmar-se, desviar a dedicação; mas os Senhores não irão conseguir grande coisa conversando muito com essas crianças, porque isso seria bastante agradável para elas. É que essa exaltação decorre muito mais de sentimentos e paixões, e não de uma representação mental; assim, será tremendamente dificil enfrentar de fato a paixão por meio de encontros freqüentes.

Está correto que a exaltação afetiva é produzida por um entusiasmo e uma dedicação que seguem um caminho errôneo. Nas crianças dotadas, trata-se mais da capacidade de entusiasmar-se; nas fracas, menos dotadas, é a disposição para dedicar-se.

A coisa em si não é tão importante, mas pode vir a sê-lo devido ao seu efeito sobre a participação no ensino, pois as crianças aprendem menos quando estão assim afetadas.

Uma exaltação afetiva generalizada não é muito nociva, pois não dura muito tempo — passa rapidamente. Nascem, na classe, idéias que não se concretizam. Isso conduz a desilusões, e depois se cura por si. Nesse caso, uma narração humorística diante de toda a classe também pode ser benéfica. Só é perigoso quando grupos inteiros começam a desenvolver afeição exaltada.

O problema todo deve ser bem analisado, pois pode tomar-se um fator importante na prática escolar. A exaltação afetiva em si não é exatamente o pior; só que, por não ser saudável, faz a pessoa enfraquecer-se. As crianças se tornam indolentes e letárgicas. Em certas circunstâncias, surgem nelas inquietantes estados de fraqueza.

O caso se situa no fio da navalha, pois medidas correspondentes podem fazer a coisa

reverter-se, transformando o afeto em ódio.

Também é muito bom dizer: "Você está afogueado, vá passear por cinco minutos lá fora", e assim por diante. Em tais casos, trata-se principalmente de individualizar, não apenas quanto às crianças, mas também quanto ao tratamento. Convém utilizar todos os recursos que o bom senso julgar úteis.

Só um aspecto deve ser cuidadosamente observado: que as crianças envolvidas não se conscientízem de se haver percebido algo de sua exaltação emocional. O professor deveria desenvolver a arte de provocar-lhes a impressão de nada ter sido percebido. Mesmo as medidas tomadas deveriam suscitar na criança a idéia de que seriam tomadas de qualquer forma.

Suponhamos que um número de crianças se entusiasme emocionalmente por um professor que, por sua vez, possua em casa quatro, cinco ou seis filhos. Para ele existe o meio mais fácil: convidar as crianças exaltadas para um passeio e levar os próprios filhos junto. Isso já ajudará bastante. Mas os alunos não deveriam perceber terem sido convidados por esse motivo. Tais situações concretas devem ser aproveitadas.

Nesses casos, o importante é proceder de modo bem correto e não tratar as crianças exaltadas diferentemente das outras. Cuidar rigorosamente para agir de modo correto. Não se deixar atingir por essa exaltação, e então ela passará dentro de algum tempo! Preocupante poderá ser apenas se uma certa antipatia tomar o lugar da exaltação. Pode-se diminuí-la, não deixando transparecer que foi percebida. Ao evitarmos que os alunos saibam do fato, a raiva não será tão grande quanto se os provocarmos ou os ridicularizarmos diante da classe. Conte-se uma história breve, em que o assunto se tome humorístico; mas isso deve ocorrer de modo a parecer que a história teria sido contada de qualquer maneira. A conseqüência de surgir aqui uma certa antipatia não pode ser evitada; mas, trabalhan do ao longo dos anos com as crianças, pode-se reconquistar uma simpatia normal. Tampouco se pode escapar à outra conseqüência — o fato de as crianças, quando a exaltação assume formas preocupantes, ficarem um pouco enfraquecidas. Devemos ajudá-las, depois, a superar a fraqueza.

Essa ainda será melhor terapia a ser aplicada. Todos os outros recursos — sair durante cinco minutos, ir dar uma volta, etc. — podem ser empregados; mas sempre se deve manter a atitude da ignorância saudável.

Se o caso assumisse proporções alarmantes, o professor, por ser ele próprio o objeto, não poderia fazer muito; outros conselheiros teriam de ser solicitados a ajudar.

Uma tarefa de conteúdo mais didático e menos educativo:

Imaginem que um grupo de crianças de sua classe tenha menos desempenho em alguma

matéria, como por exemplo na aritmética, nas línguas, nas ciências naturais, na ginástica ou na eurritmia. Como os Senhores tentariam enfrentar essa calamidade por meio de um tratamento especial das capacidades humanas, se ela surgisse nas primeiras séries do ensino elementar? Como dariam continuidade àajuda por meio das outras matérias?

OITAVO COLÓQUIO

29 de agosto de1919

Exercícios fonéticos:

In den unermesslich weiten Rãumen,
in den endenlosen Zeiten,
in der Menschenseele Tiefen,
in der Weltenoffenbarung:
suche des grossen Rätsels Lösung.

No IMENSO ESPAÇO DO UNIVERSO,
NO CORRER DOS TEMPOS INFINITOS,
NO PROFUNDO ÍNTIMO DA ALMA,
NA REVELAÇÃO DO MUNDO,
BUSCA A SOLUÇÃO DO GRANDE ENIGMA.

As sentenças se relacionam de modo que as quatro primeiras soam como uma expectativa e a última linha é como que uma realização global das quatro iniciais.

Agora voltemos ao outro exercício*:*

Protzig preist	*POLE A PRATA*
Bäder brünstig	*BRUNE O BRONZE*
Polterndputzig	*POTE, PÚCARO,*
Bieder bastelnd	*BRILHA... BASTA!*
Puder patzend	*PODEM POUCO*
Bergig brüstend	*BRAÇOs BRUSCOS*

Com isso os Amigos poderão aprender muito. Agora vamos repetir esta frase:

Dass er dir log uns darf es nicht loben
DAR E ISSO: UM ALÉM INSOLÚVEL.

Agora algo similar, porém com uma nuance de afeto. São quatro linhas, às quais peço que atentem. Vou ditá-las em seguida. O elemento afetivo deve expressar-se mais na primeira linha:

Lalle Lieder lieblich	*LARGOS LÁBIOS LINDOS,*
Lipplicher Laffe	*LÍVIDOS LOUVEM*
Lappiger lumpiger	*LÍMPIDOS LÍRIOS,*
Laichiger Lurch.	*LÂNGUIDA LUZ.*

Imaginem, portanto, terem à sua frente um sapo esverdeado fitando-os de boca aberta, com os lábios um tanto insuflados, e os Senhores se dirigirem a ele com as últimas três linhas. Mas antes disso esperam dele que balbucie com 'leves lábios lindos'. Essa primeira linha deve ser dita com humor e afeto, como se fosse uma solicitação um tanto temerária!

Agora ainda um trecho em prosa, uma fábula de Lessing:

O carvalho

> O furioso vento do norte havia demonstrado sua força, numa noite tempestuosa, contra um majestoso carvalho. Agora ele jazia estendido no solo e, embaixo dele, uma quantidade de arbustos esmagados. Uma raposa, cuja toca se achava não longe dali, avistou-o na manhã seguinte. "Que árvore!", exclamou. "Eu nunca pensei que fosse tão alta!"

Em que consiste a moral da fábula?

T: "Só na morte se percebe a grandeza de uma pessoa.
H.: "Um pequeno só nota o que é um grande quando este éderrubado."
R.S.: Mas por que é usada a raposa, conhecida por ser astuta?
H.: "Porque a astúcia da raposa não alcança a majestade da árvore."

R.S.. Em que frase estaria a moral da fábula, no que se refere à astúcia da raposa? "Eu nunca pensei que fosse tão alta!"

Ela nunca havia olhado para cima. Só a olhara embaixo, dando voltas em torno de seu tronco, e aí a árvore ocupava pouco espaço. Não obstante sua astúcia, ela só havia percebido o que se vê do contorno em sua parte inferior.

Quero chamar-lhes a atenção para o seguinte: fábulas cuja ação de desenrola em seu mundo específico, no mundo das fábulas, podem ser lidas realisticamente; poesias, nunca.

De acordo com a solicitação que lhes fiz ontem, passemos agora a algo muito importante: a uma troca de idéias sobre as medidas a serem tomadas ao percebermos que um grupo de alunos tem maior e outro menor inclinação para determinado assunto ou área de uma matéria. Eu lhes pedirei o seguinte: escolham, com relação a todo o período entre os sete e os quinze anos de idade, o tema sobre o qual irão concentrar hoje sua atenção — o grupo de alunos incapazes, seja de aprender corretamente a ler ou escrever, seja de aprender história natural, aritmética, geometria ou canto — e exponham como pretendem atuar na classe ou, principalmente, no tratamento geral dos alunos e no decorrer do tempo, para assim poderem equilibrar ao máximo possível o que vier a surgir.

Vários participantes fazem longas exposições.

R.S.: Os fenômenos assim surgidos podem decorrer, em parte, de uma incapacidade geral; mas também de uma incapacidade especial, específica. Talvez haja alunos extraordinariamente dotados para a leitura e a escrita, mas que se revelem pouco capazes quando se passa à matemática. Outros podem até conseguir fazer contas, mas no momento em que se começa a apelar ao seu juízo, no sentido de compreenderem corretamente algum assunto das ciências naturais, são um fracasso. Existem também crianças que não querem ouvir falar de História. Essas incapacidades especificas é que são importantes, e deveriam merecer atenção especial.

Talvez seja oportuno levar em conta o seguinte:

Se os Senhores notarem que, de modo geral, uma criança é incapaz de ler e escrever desde o início, em qualquer circunstância será bom entrar em contato com os pais e solicitar-lhes que dêem a ela o mínimo de alimentos à base de ovos, bem como o mínimo de doces. O resto pode, no essencial, permanecer. Se os pais consentirem em alimentar bem a criança durante certo tempo, embora sendo excluida uma parte da alimentação, pode-se até mesmo, por certo período, adotar uma alimentação contendo pouca carne e muitos legumes e verduras. Então se notará que tal modificação da dieta provoca um aumento de sua capacidade. Isso deve ser aproveitado. Convém ocupar bastante a criança justamente no início, quando se começa a

mudar seu regime alimentar.

Caso se note que essa simples mudança de dieta não produz efeitos, tentem durante um breve período — digamos, oito dias —, após o entendimento com os pais, não deixar a criança comer até o término do período escolar matutino, ou pelo menos das primeiras aulas desse período, destinadas à alfabetização; façam a criança aprender com estômago vazio, ou pelo menos só a deixem comer o mínimo. Esse processo não deve prolongar-se demais, devendo ser alternado com alimentação normal. Mas deve-se aproveitar bem o período em que a criança se apresentar com capacidades visíveis — com capacidades mais fortalecidas e mais receptiva. Se tal regime for repetido várias vezes no decorrer de um ano, ficará evidente a modificação na capacidade de uma criança mais ou menos nova; isso vale, pois, para os primeiros anos escolares. Peço-lhes levar isso bastante em conta.

Aliás, peço-lhes considerar, de modo geral, que o absurdo modo de alimentação nos primeiros anos da infância — ao qual tendem muitos pais, especialmente em se tratando de crianças fleumáticas e sangüíneas — contribui em muito para a diminuição das capacidades. A eterna super-alimentação das crianças — agora está um pouco diferente[45], mas é preciso saber dessas coisas — a saturação das crianças com alimentos à base de ovos, com doces e farináceos, é algo que as toma totalmente desanimadas e incapacitadas para aprender nos primeiros anos escolares.

Alguém pergunta a respeito do chocolate [misturado ao leite].

R. S.: Por que deveriam as crianças tomar chocolate? Não é necessário, a não ser para regular a digestão. As vezes essas coisas são necessárias para regular a digestão. Em crianças com digestão muito rápida, é melhor recorrer ao chocolate do que a remédios; mas se não houver essa necessidade, uma criança não precisará de tais coisas. Hoje em dia as crianças recebem muitos elementos que não servem para elas.

A esse respeito, pode-se fazer observações curiosas. Nos anos oitenta [do século XIX], quando eu era preceptor, havia um menino, primo dos rapazes que eu devia educar. Era realmente uma criança graciosa, com boas idéias; poderia tornar-se, na escola, um aluno bem dotado. Muitas vezes eu presenciei manifestações de sua inteligência e de seu humor. Ele era ainda uma figurinha dois anos mal completos quando certa vez, à mesa, tendo no prato duas almôndegas, após alguém ter-lhe dito "Joãozinho, você já tem duas almôndegas", ele inteligentemente respondeu: "E a terceira vem logo em seguida." Foi isso o que disse o

[45] Durante a situação de penúria alimentar do pós-guerra na Alemanha de 1919. (N.T.)

espertinho.

Ele também gostava de xingar. Eu não achava nocivo crianças dessa idade xingarem. Mais tarde essas coisas passam. Pois bem: justamente *eu* era objeto particular de suas xingações. Certa vez — ele já era um pouco maior —, quando assomei à porta ele se postou na minha frente. Como não se lembrasse de qualquer xingamento suficientemente forte, exclamou: "Aí vêm dois burros!" Muito espirituoso, não é mesmo?

Porém o garoto era pálido, magrinho, e tinha pouco apetite. Por isso, a conselho de um médico que em geral era excelente, passou a receber a cada refeição um copinho de vinho tinto. Eu não tinha qualquer responsabilidade nem a menor influência sobre esse método terapêutico bastante peculiar, mas tinha minhas preocupações. Então tornei a ver esse indivíduo aos 32 ou 33 anos: era uma pessoa terrivelmente nervosa! Em sua ausência, perguntei como ele havia sido na escola. Pois bem, esse individuo excitado, já muito nervoso em seus anos trinta, demonstrava os efeitos desastrosos de um copinho de vinho a cada refeição. Havia sido uma criança dotada, pois só pode ser dotada uma criança que diz "Aí vêm dois burros".

"Impertinente, isso sim!", exclamou de entremeio a sra.Steiner.

R.S.. Bem, podemos abstrair da impertinência. O que fica evidente? É espantoso: não encontrando xingamento suficientemente forte, ele recorre ao número. Esse é um dom extraordinário. Pois bem, ele se tomou um aluno fraco e não quis aprender muito. Com esse método do vinho, já estava completamente estragado aos sete anos.

Era isso o que eu queria apresentar-lhes no começo de nossa conversa de hoje: em se tratando de aptidões, não é tão secundário cuidar de saber como é organizada a dieta alimentar da criança. Peço-lhes principalmente cuidar para que a digestão da criança não sofra. Portanto, se notarem algo em seu desempenho, procurem saber diplomaticamente, junto aos pais, se ela tem uma digestão regular. Procurem fazer com que esta se regularize.

T. fala sobre as crianças sem dom para a aritmética.

R.S.: Se os Senhores descobrirem dotação particularmente fraca para a aritmética, será bom proceder da seguinte maneira:

As outras crianças terão normalmente duas aulas de educação fisica na semana, ou seja, uma de eurritmia e uma de ginástica. Reúnam essas crianças incapazes de fazer cálculos e acrescentem-lhes uma ou meia hora de eurritmia ou ginástica. Nem é preciso sobrecarregar-se: façam-nas participar de aulas de outros, nas quais sejam feitos os mesmos exercícios. É preciso cuidar para elevar as capacidades dessas crianças justamente por meio da ginástica e da eurritmia.

Façam-nas primeiro fazer exercícios com bastão: com o bastão nas mãos, levá-lo *um, dois, três* para a frente, *um, dois, três* para trás. Portanto, a criança deve sempre levar o bastão para a frente e para trás; deve esforçar-se para, de alguma forma, tê-lo atrás ao chegar ao *três.* Depois também terá de correr: três passos para a frente, cinco passos para trás; três passos para a frente, quatro passos para trás; cinco para a frente, três para trás, etc. Procurem, tanto na ginástica quanto na eurritmia, introduzir o número nos movimentos da criança, de modo que ela seja obrigada a contar enquanto se movimenta. Os Senhores verão que isso traz um resultado. Já fiz isso repetidamente com alunos.

E agora lhes pergunto: por que isso traz resultado? Com o que já aprenderam, os Senhores podem formar idéias a respeito.

T: "Movimentos eurrítmicos devem ser um bom meio para o ensino da geometria."

R.S.: Porém eu não quis referir-me ao ensino da geometria. O que eu disse se refere aos cálculos, pois estes se baseiam numa movimentação voluntária, ou seja, no sentido do movimento.[46] Fazendo esse sentido entrar em atividade, atua-se de maneira estimulante sobre essa capacidade; faz-se emergir do subconsciente algo que, nessa criança, não quer aparecer. De modo geral, dever-se-ia estimular por meio de exercícios de movimento as capacidades ausentes em relação ao cálculo e também à geometria. Pode-se obter bons resultados para a geometria mediante engenhosos exercícios eurrítmicos, e também exercícios com o bastão.

N.: "Em dificuldades de pronúncia, é preciso considerar a relação entre a fala e a música."

R.S.: A maioria dos casos de má dicção se relacionaria com isso, com má audição.

N.: "Nas aulas de geografia, o aluno sangüíneo não acompanhará bem, ele tem idéias imprecisas. Eu recomendaria aulas de desenho, com motivos extraídos do mapa.

R.S.: Se conseguíssemos tornar o ensino de geografia bem ilustrativo, mostrando por meio de reproduções gráficas os países, com a distribuição da vegetação, dos produtos do solo, não haveria facilmente uma obtusidade entre os alunos. Com tais medidas é possível lutar contra uma obtusidade geral. Se procurarmos também avivar isso, primeiro descrevendo o país e, em seguida, fazendo um desenho, um desenho na lousa — detalhando rios, montanhas, distribuição da vegetação, de florestas e campos, e depois lendo com os alunos relatos de viagens —, veremos que em geral existem pouquíssimos alunos incapacitados para a geografia; e que se

[46] Um dos doze sentidos do homem. Vide tb. vol. 1 desta trilogia (cit.), oitava conferência. (N.E.)

pode utilizar a geografia para provocar uma viva participação deles, fazendo ainda desabrochar outras capacidades. Ao tomar a geografia interessante em si, justamente se notará como outras capacidades são despertadas nos alunos.

G.. "Eu pensei nos alunos das três primeiras séries. Em caso de preguiça, eu procederia com rigor e procuraria despertar a ambição. De vez em quando, convém lembrar ao aluno que eventual-mente ele terá de repetir o ano. Nesse caso, é preciso despertar justamente o zelo e a ambição."

R.S.: Eu não recomendaria tanto contar com a ambição. A ambição não deveria ser tão despertada. Nas primeiras séries, pode-se aplicar muito bem coisas como aquelas propostas pelo senhor, porém sem dar muita ênfase à ambição, senão mais tarde será preciso lutar pedagogicamente contra a ambição que se incentivou. Contudo — isso eu sempre terei de repetir —, é preciso considerar a dieta e a alimentação.

Talvez os Amigos que ainda venham a tratar dessas coisas levem em conta o fato de existirem muitas crianças que, em sua vida posterior, não virão a ter qualquer senso para assimilar regularmente objetos da natureza e guardá-los na memória. O professor pode ser levado ao desespero quando alguns alunos jamais são capazes de perceber o que, entre os minerais, é uma malaquita, uma pechblenda [uraninita] ou mesmo uma esmeralda; quando não têm senso algo para compreender e reconhecer os objetos da natureza. O mesmo ocorre com plantas, e até mesmo com animais. Peço considerar isso também.

A.: "Eu imaginava que, entre os menores, alguns grupos ficasse para trás em aritmética. Eu prefiro ilustrar tudo com os dedos, com pedaços de papel, com bolinhas ou botões. Pode-se também introduzir um assim chamado ensino em grupos; sem que os alunos o percebam, eles são divididos em dois grupos os dotados e os fracos. Dedica-se um empenho especial aos fracos para que os dotados não fiquem atrasados por causa deles."

R.S.: Newton, Helmholtz e Robert Mayer estariam, nesse caso, sempre no grupo dos mais fracos.[47]

A.: "Mas isso não faz mal."

[47] O Autor refere-se a Isaac Newton (1643—1727), fisico inglês, Julius Robert von Mayer (1814— 1878), médico e fisico alemão, e Hennann von Helniholtz (1 821—1894), naturalista alemão, todos eles notáveis em suas respectivas áreas. (N.E.)

R.S.: Certamente não faz. Até mesmo Schiller[48] teria figurado entre os fracos. Segundo o certificado de habilitação para o magistério conferido a Roberto Hammerling[49], ele obteve avaliação relativamente boa em todas as matérias, menos em redação; aí sua avaliação foi abaixo do normal.

Já ouvimos como se pode ajudar por meio da eurritmia; agora a srta. F. nos dirá como, em sua opinião, pode-se ajudar com eurritmia quando certos alunos se mostram rebeldes. A eurritmia deveria ser ministrada também a alunos rebeldes.

F.: "Imaginei que crianças melancólicas terão pouco interesse por exercícios rítmicos, por exercícios com o bastão, por compasso — ou seja, por todos os exercícios que exijam uma atitude interiormente isenta. Eles preferem olhar para dentro de si, cansando-se facilmente em sua disposição fisica. Talvez se pudesse, enquanto as outras fazem exercícios com o bastão, fazer essas crianças acompanhar cantando, ou então recitar poesias ritmicamente. Assim elas são educadas no ritmo sem esforço fisico. Mas também pode ocorrer de algumas não se afinarem com tais exercícios por tenderem a nunca identificar-se totalmente com as coisas, retendo em si uma parte de seu ser. Nesse caso, seria bom fazê-las saltar acompanhando sons, que efetivamente exigem a participação do ser humano inteiro e, ao mesmo tempo, são objetivos.

"O professor não deve carregar em si a sensação de que uma criança seja incapaz de fazer algo. Deve-se imaginar que na criança resida toda a eurritmia prtfeita. [Desse modo] a segurança do professor se transfere para o aluno."

R.S.: Todas essas medidas são muito boas. Seria ainda recomendável, no caso de crianças que não querem aproximar-se da eurritmia, provocar-lhes satisfação com a mesma não só fazendo-as observar as demais na prática, mas também fotografando posições eurrítmicas. Estas deveriam ser simplificadas, de modo que as crianças tivessem imagens visuais das formas e movimentos eurrítmicos feitos pelo próprio homem. Tais imagens de movimentos eurrítmicos são gravados, atuando de modo a estimular as habilidades eurrítmicas. Por isso pedi à srta. W. que

[48] Johann Friedrich von Schiller *(1759—1805),* filósofo e poeta alemão. (N.E.)
[49] Robert Hammerling (1 830—1889), poeta austríaco. (N.E.)

tirasse fotografias[50] com as quais eu não tivesse simplesmente reproduções de posições eurrítmicas, mas as mesmas transformadas em formas dinâmicas simples e esquemáticas, que atuassem artisticamente. Estas poderiam ser aproveitadas para mostrar às crianças a beleza da linha. Então os Senhores constatarão

e isso é um fato psicológico extremamente interessante que a criança pode perceber a beleza da linha produzida por ela mesma na eurritmia, sem tomar-se vaidosa ou exibida. Portanto, também na eurritmia deve ser buscado um paralelismo com a contemplação da linha eurrítmica, que pode ser utilizada para a elevação da auto-estima sem despertar vaidade ou exibição.

M. expõe como explicaria o dínamo às crianças. Ele procuraria sempre realçar tudo o que desse origem ao fenômeno básico.

R.S.: Esse é um princípio muito importante, aplicável também a outras matérias. E um bom princípio pedagógico mas, de certa forma, bom para todos os alunos no ensino da fisica. Não se relaciona diretamente com a seguinte pergunta: o que fazer com os alunos fracos? E que os alunos fracos em fisica oporão alguma resistência mesmo a essa maneira de proceder, principalmente as meninas.

O.. "Como a alimentação desempenha um papel muito importante, eu pediria ao dr. Steiner que nos dissesse mais alguma coisa sobre o efeito dos diversos alimentos sobre o corpo.

R.S.: Em parte eujá disse alguma coisa aqui antes, e em parte os Senhores podem encontrar alguma coisa em vários trechos de minhas palestras.[51] Falar de todos os detalhes nesse sentido talvez nos levasse, hoje, muito longe; mas deveríamos especialmente evitar oferecer às crianças coisas como chá e café.

O chá faz com que os pensamentos não queiram permanecer coesos, dispersando-se. Por isso o chá é muito bom para os diplomatas, que sempre têm de palrear sem pretender que um pensamento seja a seqüência lógica de outro. Deveríamos evitar que as crianças sejam levadas a essa dispersão do raciocínio pelo consumo de chá.

---

[50] Referência à pintora e eurritmista Mieta Waller-Pyle, cujas mencionadas fotografias realizadas são atualmente desconhecidas. Provavelmente essa foi a primeira tentativa de reproduzir ilustrativamente os gestos da eurritmia. V. tb., a esse respeito, *Die Eurythmfiguren von Rudolf Steiner, malerisch ausgeführt von Annemarie Bäschlin,* GA-Nr. K 26a (Domach: Rudolf Steinerverlag, 1987). (Cf N.E. orig.)

[51] Vide, do Autor: *A fisiologia oculta,* trad. Sonia Setzer (2. ed. São Paulo: Antroposófica, *1995); Temperamentos e alimentação,* trad. Bruno Callegaro e Jacira Cardoso (2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996). (N.E.)

Mas tampouco o café é bom para crianças, pois com isso elas adquirem uma disposição para tomar-se pedantes. Aliás, o café é um recurso habitual dos jornalistas, que com isso conseguem sugar um pensamento de outro. Isso não deveria ser cultivado em crianças; nelas o concatenamento dos pensamentos deveria ser um processo natural. O café e o chá fazem parte dos alimentos a serem evitados.

Pode ser considerada especialmente importante para crianças toda a parte verde das plantas; o leite também. Se possível, pouca carne vermelha; só se deveria dar carne branca.

Caso queiram saber, estes são alguns aspectos relacionados com alimentação.

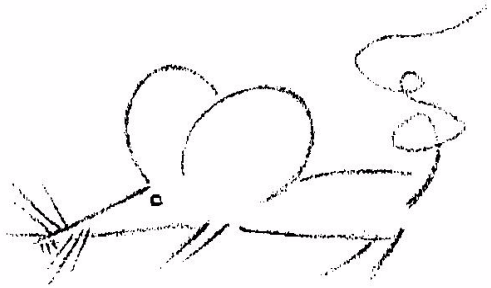
D.: "Se a criança tem dificuldade de compreensão, devemos dedicar-lhe muito tempo e também ver ficar se ela acompanha outras matérias. Ora, se nos dedicarmos demais às crianças pouco dotadas, surgirá o problema de as outras não ficarem ocupadas durante esse tempo."

R.S.: Peço não superestimar o que os outros alunos perdem quando nos dedicamos aos menos dotados. Em geral não se perde muito quando se consegue que os dotados também prestem atenção naquilo em que outros têm dificuldade, mesmo da forma adequada a estes últimos. Realmente, as crianças mais dotadas não sofrem uma perda considerável. Possuindo-se o tato correto para ensinar os alunos mais fracos, de alguma maneira os mais dotados também irão aproveitar.

B.. "Na falta de interesse, eu sempre recorreria a impressões artísticas. Quanto á incapacidade de lembrar nomes de pedras, conheço um caso em que isso coincide com uma dificuldade de lembrar formas em geral. Tais crianças também não guardam melodias."

R.S.: A senhora descobriu especialmente a dificuldade relacionada com crianças incapazes de captar e lembrar formas. Contudo, é preciso distinguir entre formas orgânicas e formas relacionadas com o mineral, as quais realmente possuem afinidade com formas melódicas. Nesse caso se trata de uma falha muito, muito grave, uma grande falha no desenvolvimento da pessoa, e deve haver empenho em curá-la em profundidade.

Para a memorização de formas orgânicas, muito se conseguirá salientando os aspectos característicos por meio de desenhos caricatos, fazendo as crianças lembrar caricaturas de animais e de plantas — não de maneira vulgar, e sim com bom gosto mas de forma bem vistosa , de modo que com esse truque de recordar caricaturas elas se lembrem também do resto. E assim, portanto, que se poderia fazer gravar a imagem de um rato, talvez até seus dentes e bigodes:



Existe ainda outra possib
Façam as crianças compr aptar de fora. Digamos, por exemplo, que uma crianç ralelepípedo, um corpo limitado por seis paralelogra la: "Imagine que você seja um anãozinho, e que ent como numa sala." Faça-se com que ela assimile de d Disso ela será capaz. Só que é preciso repetir esse pro

No caso de formas que também aparecem nos minerais, isso é relativamente fácil de conseguir. É mais dificil quando se trata de captar colorações ou outras qualidades do mineral. Então se facilita a compreensão fazendo a criança imaginar algo pequeno como se fosse grande. Assim, um pequeno cristal amarelo qualquer deve ser freqüentemente imaginado como um corpo cristalizado imenso.

Quando se trata de algo temporal como a música, a coisa não é tão fácil. Se quiserem trabalhar com caricaturas, os Senhores só poderão conseguir alguma coisa se nada for conseguido com a melhora da compreensão espacial — provocando calculadamente uma enorme ampliação dos intervalos musicais, deixando os sons atuar demoradamente, de modo que, por meio da ampliação temporal das relações entre os sons, a melodia pareça algo monumental, como um grande e poderoso efeito. Então poderão conseguir algo; do contrário, não conseguirão absolutamente influir muito para melhorar.

Agora lhes peço que anotem as seguintes perguntas para amanhã:

Primeiro: como posso tratar, do ponto de vista da ciência natural, as plantas superiores a partir do mesmo espírito que adotei ontem com relação aos animais o polvo, o rato e ao

homem?[52]

Segundo: como posso incluir nesse ensino os musgos, os cogumelos, os líquens?
Provavelmente essas duas questões surgirão ao mesmo tempo.

Reflitam, pois, corno se pode tratar das plantas a partir dos mesmos critérios que adotei ontem. Não se trata, portanto, de um ensino visual, mas de um ensino após o nono ano de idade, quando já se introduzem as ciências naturais.

NONO COLÓQUIO

30 de agosto de 1919

Exercícios fonéticos*:*

Nimm mir nicht, was, wenn ich freiwillig dir es reiche, dich beglückt.

NÃO TIRA DE MIM O QUE, QUANDO ESPONTANEAMENTE TE ENTREGO, TE TORNA FELIZ.[10]

Esta sentença foi elaborada mais com o intuito da intercalação de sentido, de modo que os Senhores têm primeiro uma frase curta — "Não tira de mim" , depois "o que te torna feliz", interrompida por "quando espontaneamente te entrego". É esta a intenção que deve prevalecer enquanto a frase é pronunciada. Deve-se perceber que os Senhores retomam a mesma ênfase abandonada com "o que" e reintroduzida no segundo "te".

Nimm nicht Nonnen ín nimmermüde Mühlen
ANINHE EM NICHO A ANONA E ANIME A MUDA MULA

Redlich ratsam	*REDE RÁPIDA*
Rüstet rühmlich	*REINA A RIMA*
Riesigrãchend	*RÍGIDA REZA*

[52] [Vide vol. 2, sétima conferência.]

Ruhig rollend	*ROLA RUIDOSO*
Reuige Rosse	*RAIVA RÚSTICA*
Pfiffig pfeifen	*FLUI O FRIO*
Pfäffische Pferde	*FRENTE À FRESTA*
Pflegend Pflüge	*FRÁGIL FLORA*
Pferchend Pfirsiche	*FREME EM FEBRE*

Estrofe do 'Calendário da alma' (última semana da agosto):

> Sinto um poder estranho,
> que frutifica e amadurece,
> entregar-me a mim próprio.
> Sinto o germe amadurecendo
> e um pressentimento tecer, em meu íntimo,
> luminosamente, o poder da personalidade.

Estamos chegando à nossa dificil tarefa de hoje.

Ontem eu lhes pedi que refletissem sobre como organizar as aulas em que pretendam estudar com as crianças, por meio de alguns exemplos, as plantas inferiores e superiores; isso dentro do mesmo espírito que lhes mostrei no tocante ao polvo, ao rato, ao cavalo e ao homem, tal qual se deve fazer com relação aos animais. Quero apenas frisar de antemão que, num ensino objetivo, a observação dos animais deve preceder o estudo histórico-natural das plantas. O motivo disso ficará evidente quando os Senhores se esforçarem em caracterizar as aulas de botânica exemplificando com uma ou outra planta.

Talvez seja bom perguntarmos primeiro: quem já deu aulas de botânica? Este poderia começar com as questões, servindo de orientação para os demais.

T: "A planta tem uma ansiedade espontânea rumo ao sol. As flores se orientam para o sol mesmo antes de abrir-se. É preciso fazer uma distinção entre a vida volitiva do animal e do homem e a pura tendência da planta a voltar-separa o sol. Convém deixar bem claro à criança que a planta se encontra entre a terra e o sol. Em todas as oportunidades, deve-se mencionar a relação entre a planta e sua redondeza, assim como os contrastes entre a planta e o homem,

entre a planta e o animal, e falar sobre a aspiração e a expiração da planta. A criança deve sentir que a planta, utilizando o ar 'gasto' e a força do sol, reconstrói aquilo que depois serve de alimento ao homem. Ao falar sobre a dependência do homem em relação à sua alimentação, convém realçar a importância de uma boa colheita, etc. Sobre o processo de crescimento: toda planta, mesmo a folha, só cresce na base, e não na ponta. O verdadeiro processo de crescimento sempre está escondido."

R.S.: O que significa uma folha só crescer na base? Com as unhas do homem ocorre o mesmo. E considerando-se outras partes do corpo — a pele, a palma da mão e partes mais profundas , a situação é a mesma. Em que consiste, afinal, o crescimento?

T: "Em efetivamente empurrar o elemento morto para fora do organismo vivo."

R.S.: Exatamente. Todo crescimento consiste no fato de algo vivo ser empurrado do interior para fora e um perecimento e gradativa descamação do exterior. Por isso, nunca algo pode crescer de fora. A substância é sempre empurrada de dentro para fora, descarnando-se na superficie. Essa é a lei geral do crescimento, ou seja, da relação entre o crescimento e a matéria.

T.: "O que ocorre com a folha o fato de ela morrer quando exposta ao sol, sacrificando-se, de certa forma ocorre em nível mais elevado com a flor. Esta morre ao ser fecundada. Só continua a viver o que está oculto no interior e que continua evoluindo. No caso de plantas inferiores, convém mencionar a existência de plantas como os cogumelos, que têm semelhança com a semente das plantas superiores, enquanto outras plantas inferiores têm principalmente semelhança com as folhas das plantas superiores.

R.S.: O senhor disse muita coisa boa, mas seria desejável que no decorrer de uma exposição como essa o aluno se familiarizasse com os componentes da planta individual. Os Senhores precisam falar constantemente desses componentes vegetais da folha, da flor, etc. Seria bom que o aluno tomasse conhecimento de certas partes da planta segundo o princípio que o Amigo mencionou corretamente: considerar a planta em função do sol e da terma. É preciso introduzir algo de vida na observação das plantas, lançando-se a partir daí a ponte para o homem. O senhor ainda não conseguiu fazer uma ligação, pois o que disse constitui apenas alguns aspectos utilitários das plantas em relação ao homem, ou comparações exteriores. Para que a criança aproveite o máximo de tal observação, convém procurar, após esclarecer a relação entre o animal e o homem, explicar também a relação entre a planta e o homem. Em geral é em redor dos onze anos que devemos começar com esse ensino, quando se pode

remontar ao que a criança já aprendeu, ou, melhor dizendo, fazê-la valorizar o que já aprendeu de alguma maneira.

Não se deve deixar de apresentar à capacidade de compreensão da criança a própria planta, isto é, sua configuração.

Mi: 'Mostra-se à criança o processo da germinação, como por exemplo no feijão. Primeiro o feijão como semente, depois o broto em vários estágios. Mostra-se a diferenciação da planta através das estações do ano."

R.S.: Isso é algo que só deveria ser apresentado racionalmente a alunos acima de catorze, quinze anos de idade. Procedendo assim, o senhor se convenceria de que as crianças do ensino fundamental ainda não são capazes de compreender o processo de germinação. Portanto, seria prematuro desenvolver esse processo germinativo, essa história do feijão, diante das crianças mais novas. Interiormente, isso ainda é muito estranho para elas.

M.: "Eu só gostaria de também chamar a atenção para as semelhanças entre a planta nova e o animal novo, e também para as diferenças. O animal recebe os cuidados da mãe, e a planta é lançada sozinha no mundo. Eu gostaria de apresentar a coisa mais emotivamente."

R.S.: Essas concepções sentimentais tampouco servem para as crianças. O senhor não encontraria compreensão junto a elas.

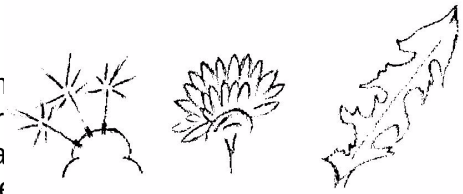
T: "Será que se pode comparar partes das plantas com o homem? Por exemplo, a raiz com a cabeça, e assim por diante?"

R.S.: Os Senhores devem inserir as plantas, de acordo com as corretas observações do senhor T., no contexto geral da natureza com o sol, a terra, etc. e igualmente colocá-las em relação com o mundo. Se forem corretamente formuladas, essas considerações terão uma certa compreensão por parte da criança.

R. descreve como se pode comparar a planta — a árvore, por exemplo — com o homem: o caule com o tronco humano, os galhos e ramos com os membros, as raízes com a cabeça. Quando comemos, o alimento desce tronco abaixo, ao passo que na árvore sobe caule acima. Diferenças: o homem e o animal podem locomover-se livremente, podem sentir prazer ou sofrimento, e a planta não. Cada espécie vegetal corresponde, mas apenas exteriormente, a uma particularidade do caráter humano. o carvalho ao orgulho, e assim por diante; os líquens e os musgos são modestos.

R.S.: Com isso foi dito muita coisa, mas ainda não foi feita a tentativa de apresentar à criança a própria planta, de acordo com suas formas.

Como seria se, por exemplo, fosse feito o seguinte — se os Senhores perguntassem algo como: "Vocês já passearam no verão? Não viram, nos campos, aquelas flores que soltam no ar pequenas partes quando se sopra nelas? Elas possuem uma espécie de pequenos leques, que voam no ar. Certamente também já viram essas flores mais cedo, antes de começar o verão. Aí só havia formações foliares amarelas. E mais cedo ainda, na primavera, só havia as folhas verdes e pontiagudas.



"O que aí observamos, em [illegible] a mesma planta. No começo ela é principalmente folha ver[illegible] em seguida é principalmente fruto pois o que voa são apena[illegible]dente-de-leão! Primeiro possui as folhas verdes, depois as flore[illegible]ue tudo isso acontece? Como é que o mesmo dente-de-leão que vocês conhecem se apresenta uma vez só com folhas verdes, depois com flores e no fim com frutinhas?

"Isso acontece pela seguinte razão: quando as folhas verdes crescem da terra, ainda não é uma estação muito quente. O calor ainda não é muito forte. Mas ao redor das folhas verdes existe algo. Sabem o quê? É algo que vocês só sentem quando sopra o vento, mas que está constantemente ao seu redor: o ar. Vocês já o conhecem, já falamos nele. O ar produz principalmente as folhas verdes, e quando ele está impregnado de calor, quando o clima fica mais quente, as folhas não continuam sendo folhas: as folhas mais altas se transformam em flores.

"Mas o calor não chega apenas à planta; ele chega ao solo, e o solo o reflete de volta. Vocês certamente já viram alguma vez um pedaço de metal exposto ao sol. Aí devem ter percebido que primeiro o metal recebe o calor do sol e depois o reflete de volta. Na verdade, todo objeto faz isso. E é isso o que o calor faz: quando ainda está sendo irradiado, quando o solo ainda não ficou bem quente, ele forma a flor. E só quando é refletido da terra para a planta é

que ele forma o fruto. Por isso o fruto tem de esperar até o outono."

Procedendo assim, os Senhores apresentam os órgãos da planta, porém ao mesmo tempo relacionando-os com as condições aéreas e calóricas. Podem também prosseguir nessa observação, tentando, dessa maneira, desenvolver essa idéia inicial de hoje relacionando a planta com os elementos exteriores. Isso os levaria a estabelecer uma relação entre o elemento morfológico, estrutural das plantas e o mundo exterior. Procurem fazer isso.

D. fala sobre o ensino da botânica.

R.S.: Foi dita muita coisa excelente, mas é preciso haver um empenho em que os alunos recebam uma visão geral das plantas: primeiro as inferiores, depois as medianas e por fim as superiores. A erudição pode ficar inteiramente de lado. Criar um panorama abrangente das plantas não é fácil, mas pode ser muito significativo para o ensino, e isso pode ser desenvolvido com relação ao mundo vegetal.

Vários professores fazem exposições mais longas. Alguém diz que "a raiz serve à alimentação da planta".

R.S.: Evitem a palavra 'servir'. A raiz não 'serve' *à* alimentação, e sim está relacionada com a vida da água na terra, com as seivas, enquanto as folhas se desenvolvem ao sol. Porém o que a planta suga do solo não é a principal alimentação para ela; o principal alimento é o gás carbônico que vem de cima, do ar. A planta toma alimento de cima.

As crianças não assimilarão de imediato o conceito de metamorfose, e sim a relação entre água e raiz, ar e folhas, calor e flores.

Não é bom falar cedo demais sobre a fecundação das plantas; em todo o caso, não na idade em que se começa a ensinar botânica. O motivo é que a criança não consegue realmente compreender o processo da fecundação. Pode-se descrevê-lo, mas não se encontrará na criança uma compreensão interior para tal. Isso se relaciona com o fato de que o ato da fecundação não é, na planta, algo tão extraordinário como supõe nossa era científica abstrata. Leiam uma vez os belos ensaios de Göethe datados dos anos vinte do século XIX**,** onde ele escreveu sobre 'polinização' e assim por diante, defendendo a metamorfose contra o processo da fecundação propriamente dito e zombando do fato de as pessoas acharem sumamente importante descrever os prados como um leito conjugal ininterrupto.[53] Göethe se opunha à tendência de se dar tanta

[53] Vide J. XV. Göethe, *Naturwissenschaftliche Schriften,* com introduções, notas e explicações de R. Steiner, 5 vols., GA-Nr. 1 a—e (Dornach: Rudolf Steiner Verlag, *1975);A obra científica de Göethe,* trad. Rudolf Lanz (São Paulo:

ênfase ao processo de fecundação na planta. A metamorfose seria muito mais importante do que isso. Se bem que hoje não se possa compartilhar da convicção de Göethe, segundo a qual a fecundação seria algo realmente secundário, pois a planta cresceria principalmente por metamorfose, espontaneamente — embora, de acordo com os conhecimentos atuais, o processo da polinização deva ser considerado relevante —, não deixa de ser errôneo dar tanta ênfase ao processo da fecundaçao no vegetal como se faz atualmente. Devemos deixá-lo um pouco na retaguarda, colocando em seu lugar as relações da planta com o mundo ambiente. E muito mais importante descrever a atuação do ar, do calor, da luz e da água sobre as plantas do que esse abstrato processo da fecundação, hoje tão em destaque. Eu gostaria de enfatizar bem isso. E como esse assunto é realmente uma dor de cabeça, é especialmente importante que os Senhores ultrapassem esse obstáculo e prossigam sondando nessa direção: procurem o método correto, a maneira apropriada de tratar do reino vegetal.

Chamo sua atenção para o fato de que lhes seria fácil perguntar: quais as semelhanças entre o animal e o homem? Os Senhores encontrarão os mais diversos tipos de opiniões. Porém o método comparativo exterior falha logo que se procuram analogias entre a planta e o homem. Contudo, também se poderia perguntar: será que não procuramos algo falso ao fazermos tais comparações?

Quem mais se aproximou daquilo que deve ser nosso ponto de partida foi o senhor R., mas ele deixou cair o argumento e não o levou adiante.

Podemos agora partir de algo que os Senhores certamente conhecem, mas que não podem ensinar às crianças mais novas. Talvez até o nosso próximo encontro possam refletir sobre como revestir em palavras inteligíveis às crianças o que são capazes de conhecer muito bem teonicamente.

Pois bem, é verdade que não podemos comparar imediatamente o homem, tal qual se nos defronta, com a planta, mas existem certas semelhanças. Ontem procurei desenhar o tronco humano como uma espécie de esfera incompleta.[54] Aquilo que pertence a ela, e que apareceria se a completássemos, possui certa semelhança com a planta em correlação com o homem. Bem, poderíamos ir ainda mais longe e dizer: se os Senhores (desculpem a metáfora; os Amigos terão de adaptar isso para a linguagem infantil) 'recheassem' o homem quanto aos sentidos do meio, ou seja, o sentido térmico, a visão, o paladar e o olfato, obteriam todo tipo de formas vegetais.

Antroposófica, 1984); *A metamorfose das plantas,* trad. Friedhelm Zimpel e Lavínia Viotti (3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1997). (N.E.)

[54] [Vide vol. 2, sétima conferência.]

Simplesmente, ao encherem o homem com um material maleável, ele assumiria espontaneamente formas vegetais. O mundo vegetal é, em certo sentido, uma espécie de negativo do homem: é seu complemento.

Em outras palavras: quando os Senhores adormecem, sua parte anímica propriamente dita sai do corpo; ao acordarem, sua parte anímica o eu e a alma propriamente dita penetram novamente no corpo. Esse corpo que fica no leito não pode ser exatamente comparado ao mundo vegetal. Mas bem se poderia comparar o mundo vegetal à própria alma, que sai e entra. E os Amigos, ao passarem pelos campos e contemplarem a planta resplandecendo em suas flores, poderiam perfeitamente perguntar: "Que tipo de temperamento se manifesta aí? Isso é ardente!" É com qualidades anímicas que os Senhores podem comparar as exuberantes energias fluindo ao seu encontro a partir das flores. Ou digamos que, num passeio pela floresta, ao ver cogumelos, os Senhores perguntem: "Que temperamento se manifesta aqui? Por que isso não está ao sol? São fleumáticos, esses cogumelos."

Em suma, quando se passa à parte anímica do homem, em todo lugar se encontram analogias com o mundo vegetal. É só os Senhores procurarem desenvolver isso! Enquanto devem comparar o mundo animal mais à corporalidade do homem, o mundo vegetal deve ser mais comparado ao seu lado anímico, ao que 'recheia' o ser humano ao despertar de manhã. Se recheássemos suas formas, obteríamos formas vegetais. Se pudéssemos conservar o homem como uma múmia, extraindo-lhe tudo e só deixando os vasos sangüíneos e nervos vazios, os quais seriam preenchidos com uma substância bem mole, obteríamos todas as formas vegetais possíveis por meio dessas formas ocas do ser humano.

O mundo vegetal se relaciona com o homem conforme acabo de explicar-lhes, e os Senhores devem procurar fazer entender às crianças como as raízes têm mais afinidade com os pensamentos do homem e as flores mais com seus sentimentos, ou até com os afetos, as emoçoes.

Por isso também acontece de as plantas mais perfeitas, as plantas floríferas superiores, terem um mínimo de natureza animal. O maior grau de animalidade está nos cogumelos e nas plantas inferiores, que também poderiam ser minimamente comparadas à alma humana.

Pois bem, empenhem-se em estender às mais diversas plantas essa idéia de partir do anímico e de procurar os aspectos vegetais. Assim, caracterizem as plantas dizendo que algumas desenvolvem mais o caráter frutuário: os cogumelos e assim por diante; outras, mais o caráter foliar: as samambaias, as plantas inferiores também as palmeiras têm folhas enormes. Só que esses órgãos possuem as mais diversas conformações. Um cacto é um cacto pelo fato de as folhas exuberarem em seu crescimento; suas flores e frutos são algo ocasional em meio às folhas

suculentas.

Procurem, pois, adaptar à linguagem infantil a idéia que acabo de expor-lhes. Esforcem-se em sua fantasia a fim de estarem aptos, até a próxima vez, para descrever de maneira muito vivida o mundo vegetal distribuído pelo globo terrestre como algo que viça nas ervas e nas flores como a alma da Terra, como a alma visível que se torna manifesta.

Recorram às várias regiões da Terra a zona cálida, a zona temperada e a zona fria, de acordo com a vegetação predominante —, assim como no homem as várias áreas sensoniais fazem suas contribuições para a alma. Procurem esclarecer como toda uma vegetação pode ser comparada ao mundo sonoro que o homem acolhe em sua alma; como outra vegetação pode ser comparada ao mundo da luz, outra ao mundo dos odores, etc.

Depois tirem proveito de apresentar a diferença entre plantas anuais e plurianuais, entre plantas da Europa Ocidental, da Europa Central e da Europa Oriental. Recorram à idéia de que a Terra realmente dorme no verão, ao passo que fica acordada no inverno.

Vejam: procedendo desse modo, os Senhores despertarão na criança um senso de compenetração e espiritualidade. Futuramente, ao tornar-se adulta, a criança compreenderá muito mais como é insensato acreditar que, quanto à alma, o homem deixaria de existir à noite e voltaria a existir de manhã caso se comparasse a correspondência entre o corpo e a alma no homem com a interação existente entre o reino humano e o reino vegetal, e também entre o corpo e a alma.

Como atua, afinal, a terra sobre a planta? Atua da mesma maneira como o corpo atua sobre a alma. O mundo vegetal é sempre o contrário do homem, de modo que ao tratarem do reino vegetal os Senhores devem comparar o corpo humano com a terra e com o que mais queiram compará-lo. Eu quis apenas fazer indicações para quem os Senhores descubram, o mais inventivamente possível, ainda mais opções até a próxima vez. Então lhes ficará evidente que farão muito bem às crianças apresentando a elas não analogias exteriores, mas interiores.

DÉCIMO COLÓQUIO

1º de setembro de 1919

Exercícios fonéticos:

Pfiffig pfeifen aus Näpfen
Pfäffische Pferde schlüpfend
Pflegend Pflüge hüpfend
Pferchend Pfirsiche knüpfend
Kopfpfiffig pfeifen aus Näpfen
Napfpfäffische Pferde schlüpfend
Wipfend pflegend Pflüge hüpfend
Tipfend pferchend Pfirsiche knüpfend

FLUI O FRIO PRO TIGRE
FRENTE À FRESTA A FLORESTA
FRÁGIL FLORA FREMENTE
FREIA A FEBRE COM FRASCO

FLUI O FRIO PRA PEDRA DO TIGRE
FRENTE À FRESTA TÉPIDA A FLORESTA
FRÁGIL FLORA FREMENTE NA PRAÇA
FREIA A FEBRE COM O FLOCO DO FRASCO[1]

O 'pf' deveria ser praticado como um exercício de ginástica, com muita dinâmica. [55]

E agora um verso em que cabe atentar parcialmente à forma, parcialmente ao conteúdo; das *Canções da forca,* de Christian Morgenstem:

[55] Na inexistência, em português, do *fonema pf tal* qual existe na língua alemã, torna-se impossível uma sugestão fonética similar em nossa língua. (N.E.)

Das Gebet	*A oração*[56]
Die Rehlein beten zur Nacht,	As corcinhas rezam, à noite,
Hab acht!	quantas vezes? Atenção:
Halb neun!	oito e meia!
Halb zehn!	Nove e meia!
Halb elf!	Dez e meia!
Halb zwölf!	Onze e meia!
Zwölf!	Meia-noite!
Die Rehlein beten zur Nacht,	As corcinhas rezam, à noite,
Hab acht!	preste atenção:
Sie falten die kleinen Zehlein,	juntam os dedinhos,
die Rehlein.	essas corcinhas.

Continuaremos agora com nossas considerações sobre o mundo vegetal.

Seguem-se explanações de alguns participantes.

Rudolf Steiner interrompe para fazer várias observações:

Mais tarde haverá alunos que conhecerão o reino vegetal mais por conceitos científicos, como 'musgos', 'líquens', 'algas', 'monocotiledôneas', 'dicotiledôneas', etc. O conhecimento científico segundo terminologias científicas será algumas vezes introduzido na escola. Mas toda pessoa que em sua adolescência viesse a conhecer as plantas conforme critérios científicos deveria conhecê-las primeiro conforme as descrevemos, por meio de analogia com as qualidades anímicas humanas. Ninguém deveria aprender primeiro botânica científica. Mais adiante, bem mais tarde, poderá ocorrer uma abordagem mais científica. Existe uma grande diferença entre primeiro caracterizar as plantas, abordando-as depois cientificamente, e o inverso. Muita coisa é prejudicada numa pessoa quando logo lhe apresentam a botânica cientificamente, sem que ele receba primeiro noções como as que estamos procurando expor agora. Ao aproximar-se da sistemática científica, ela deveria buscar em sua alma essas noções genericamente humanas das plantas.

A vegetação é o mundo anímico da Terra tomado visível. O cravo é coquete. O girassol é tão tipicamente rústico! Os girassóis gostam de brilhar como camponeses endomingados. Folhas

[56] [Tradução e adaptação de Jacira Cardoso.]

enormes, nas plantas, significariam: não ficar pronto, levar muito tempo para tudo, carecer de rapidez, não conseguir aviar-se; embora se acredite que esteja pronto, continua na mesma. Busquem o anímico nas formas vegetais!

Ao se aproximar o verão, e mesmo a primavera, o sono se estende sobre a Terra, tomando-se progressivamente mais denso; trata-se de uma expansão apenas espacial. Quando as plantas se desenvolvem ao máximo, a Terra se encontra no auge do sono. E quando no outono o sono termina, as plantas não existem mais, e o sono não está mais estendido sobre a Terra. No homem, os sentimentos, paixões, afetos e assim por diante são levados para o sono, mas nesse âmbito se pareceriam com plantas. O que temos invisivelmente na alma qualidades humanas ocultas como, digamos, a coqueteria torna-se visível nas plantas. A coqueteria se parece com um cravo. Na pessoa acordada nós não o enxergamos, mas na pessoa adormecida isso pode ser observado de modo clarividente. O coquetismo teria o aspecto de um cravo. Uma mulher coquete faria constantemente brotar cravos de seu nariz. Um indivíduo enfadonho faria crescer folhas gigantescas de todo o seu corpo, caso os Senhores pudessem vê-las.

Tendo sido lançada a idéia de que a Terra dorme, deve-se também prosseguir, afirmando que a vegetação cresce no verão. No verão a Terra dorme, e no invemo fica desperta. O mundo vegetal é a alma da Terra. No homem, toda vida anímica cessa quando ele adormece; na Terra, principia justamente quando esta adormece. O anímico não se manifesta, pois, na pessoa adormecida. Como levar a criança a superar essa dificuldade?

Um participante pensara que as plantas devessem ser consideradas os sonhos da Terra.

R.S.: Mas a vegetação do verão não são os sonhos da Terra. A Terra dorme no verão. Só se pode chamar de sonho o aspecto exterior da vegetação na primavera e no outono. Apenas as manifestações iniciais digamos, a violeta de março enquanto ainda verde, e já não mais ao florescer e, posteriormente, a queda da folhagem são comparáveis a sonhos. Procurem encontrar, a partir disso, a transição para a verdadeira compreensão das plantas.

Os Senhores deveriam, por exemplo, começar da seguinte maneira com a criança: "Observe um ranúnculo, ou qualquer planta que possamos desenterrar do solo e que embaixo nos mostre raízes, depois caule, folhas, flores e, finalmente, estames, pistilo e ovário, do qual nascerá o fruto." Mostrem realmente tal planta a ela.

Em seguida, leve-se a criança diante de uma árvore, dizendo-lhe então: "Compare a planta com esta árvore! Como é ela? É bem verdade que embaixo também possui raízes, mas depois não existe um caule, e sim um tronco. Só depois ela abre os galhos, e é como se apenas nestes crescessem as verdadeiras plantas pois existem muitas folhas e flores sobre os galhos; é como se

pequenas plantas crescessem sobre eles. De modo que, se quisermos, poderemos realmente observar o prado da seguinte maneira: ali crescem, por exemplo, ranúnculos amarelos por toda parte; o prado está recoberto por plantas individuais que têm sua raízes no solo e crescem por toda a superficie. No caso da árvore, porém, é como se houvéssemos apanhado o prado inteiro e o tivéssemos levantado, curvando-o, e só lá em cima é que crescessem as muitas florzinhas. O tronco é um pedaço da própria terra. A árvore é a mesma coisa que o prado, no qual crescem as plantas.

"Passemos agora da árvore para o dente-de-leão ou a camomila. Aí existe algo de raiz no solo; disso cresce algo como caule e folhas. Mas lá em cima existe um cestinho de flores[57], lá estão muitas florzinhas lado a lado. No dente-de-leão é assim: lá em cima ele forma um cestinho e, dentro dele, possui grande número de florzinhas completas. Agora temos — não é mesmo? — o seguinte: a árvore, a planta composta e a planta comum, possuidora de um caule. Na árvore, parece que as plantas crescem apenas lá em cima. Na composta a flor está na parte superior, mas não se trata de pétalas, e sim de inúmeras flores totalmente desenvolvidas.

Agora imaginemos uma história em que a planta quisesse conservar tudo lá embaixo, dentro da terra. Ela quer desenvolver as raízes, mas não consegue; quer desenvolver folhas, mas não consegue. Só aquilo que normalmente está contido na flor chega a desenvolver-se: então surge o cogumelo. E quando existe uma carência e a raiz deixa de desenvolver-se, só aparecendo folhas, temos as samambaias. Todas essas são formas diferentes, mas todas elas são plantas."

Mostrem à criança como o ranúnculo espalha suas raízes, como possui cinco pétalas amarelas e fimbriadas. Depois mostrem-lhe a árvore, e como só lá em cima cresce a parte vegetal; em seguida as compostas, o cogumelo, a samambaia — nada disso de maneira científica, mas de maneira que as crianças venham a conhecer a forma em geral. Depois digam-lhe: "Por qual motivo, em sua opinião, o cogumelo permaneceu cogumelo? E por que a árvore se tornou uma árvore? Comparemos o cogumelo com a árvore. Qual é a diferença? Não parece que a terra se projetou com todo o vigor para fora, para cima, para só lá desenvolver as flores e os frutos? Já no caso do cogumelo, lá dentro se conservou tudo o que normalmente se ergue acima do solo, sendo os cogumelos apenas a parte mais elevada. Nesse caso, a árvore está embaixo da terra, só existindo nas forças. O cogumelo é aquilo que normalmente constitui a extremidade da árvore. Quando muitos, muitos cogumelos se espalham pelo solo, é como se embaixo deles existisse uma árvore, só que dentro da terra. E quando vemos uma árvore, é como se a própria terra se houvesse erguido, virando seu interior para fora."

[57] O termo científico desse 'cestinho', ou receptáculo da inflorescência na família das compostas, é 'capítulo' ou 'antódio'. (N.T.)

Agora os Senhores já se aproximam do que realmente acontece: "Quando os cogumelos estão crescendo, a terra absorve algo que ela exterioriza ao fazer crescer as árvores. Portanto, ao fazer crescer os cogumelos a terra retém em si a força da árvore em crescimento. Quando, porém, faz crescer árvores, ela volta a força de crescimento da árvore para fora."

Agora os Amigos têm algo que quando chega o verão não está dentro da terra, e sim sai dela, e quando é inverno penetra nela profundamente. "Quando estamos no verão, por meio da força da árvore a terra envia sua própria força para dentro das flores, fazendo-as desenvolver-se; no inverno, ela recolhe novamente essa força para dentro de si. No inverno, onde fica, afinal, a força que circula lá fora durante o verão, só que mostrando-se pequena na violetínha e grande nas árvores? Está no interior da terra. Que fazem então as árvores, as compostas e as outras plantas bem no meio do inverno? Desenvolvem-se inteiramente dentro da terra, e por estarem lá dentro desenvolvem a vida anímica da terra. Isso as pessoas antigas já sabiam. Por isso colocaram a festa de Natal onde se procura a vida da alma — no inverno, e não no verão. [58]

"Do mesmo modo como a vida anímica do homem se dirige ao exterior quando ele adormece, e ao interior, ao corpo quando ele está acordado, assim também ocorre com a terra. No verão, enquanto dorme, ela envia sua força seivosa para fora; no inverno ela a recolhe de volta, fica desperta, tendo em si todas essas energias. Pensem, crianças, essa terra sente, percebe tudo! Pois tudo o que vocês vêem de flores e folhas durante o verão, tudo que então cresce, viceja e floresce — nos ranúnculos, nas rosas e nos cravos — está embaixo da terra durante o inverno, tendo sensações, sentindo raiva ou alegria."

Assim se adquire progressivamente uma noção da vida que pulsa durante o inverno embaixo da terra. Essa é a verdade! E é bom ensinar isso às crianças. Não se trata de algo que os materialistas possam considerar sentimentalismo exaltado; mas aí se transmite o que realmente existe como o aspecto global na vida vegetal. Os alunos são desviados do estudo botânico habitual para o que, como um impulso ascendente e descendente, no verão movimenta as seivas no calor que paira sobre a terra e no inverno retrai tudo para dentro dela.

Dessa maneira os Senhores têm a genuína vida anímica da terra refletindo-se nas plantas. Samambaias, musgos e cogumelos desenvolvem embaixo da terra tudo o que lhes falta, só que isso permanece como substância etérica, não vindo a ser substância fisica. Quando essa planta etérica se eleva do solo, ela transforma aquilo que sai da terra, por meio das forças externas, naqueles rudimentos de folhas que são os cogumelos, os musgos, as samambaias. Por baixo de

[58] No Hemisfério Sul, onde as tradições cristãs foram transmitidas pelos colonizadores europeus, é compreensível que o Natal recaia no verão, já que se deu prioridade à data no calendário e não à estação do ano. (N.E.)

um solo coberto de cogumelos ou musgos existe algo como uma árvore gigantesca, e quando a terra não consegue absorvê-la, conservá-la consigo lá embaixo, ela se projeta para fora.

A árvore é um pedacinho da própria terra, com caule e galhos. Só que nesse caso se eleva para o exterior o que, nos cogumelos e samambaias, permanece embaixo de modo que se a árvore fosse lentamente empurrada para dentro da terra, tudo se transformaria; se a fizéssemos submergir, as folhas e flores se transformariam em samambaias, musgos e cogumelos, e para ela seria inverno. Só que ela se subtrai a essa ocorrência hibernal, caracterizando-se por esse fato. Mas se eu pudesse agarrar um cogumelo ou uma samambaia pelo 'topete', puxando-o cada vez mais para fora da terra, de modo a expor ao ar tudo o que lá embaixo fosse substância etérica, estaria puxando uma árvore inteira, e os anteriores cogumelos se transformariam aqui fora em flores, parecendo árvores. As plantas anuais estão entre elas. O que surge disso são as compostas, só que numa forma individual. Se eu enviasse as compostas para baixo, muitas flores isoladas iriam desenvolver-se. As compostas são algo que se poderia considerar uma árvore lançada para cima com excessiva rapidez.

Assim, também na terra pode haver um desejo. Ela sente a necessidade de fazer o desejo submergir na vida de sono. Isso ela faz no verão, e o desejo ergue-se como planta, tornando-se visível apenas em cima, como nenúfar. Embaixo, na terra, vive o desejo, que em cima se toma planta.

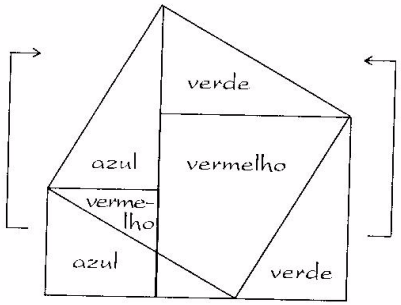
A vegetação é a vida anímica da terra tomada visível, podendo, portanto, ser comparada à alma o homem. Mas não se deve simplesmente comparar, mas captar as verdadeiras formas das plantas. Somente partindo da analogia geral é que se pode chegar às plantas individuais.

Um sono leve será comparado às plantas comuns; um despertar durante o sono, com os cogumelos — onde há muitos cogumelos é um lugar em que a terra está acordada durante o verão *;* um sono muito profundo, com as árvores. Disso se pode ver que a terra não dorme como o homem, pois em muitos lugares ora ela dorme mais, ora fica mais desperta, ora dorme mais, ora vigila mais. Assim também é o homem, que no olho e nos demais órgãos sensoriais tem simultaneamente o sono, a vigília e o sonho.

Tarefa para amanhã: façam uma relação, colocando à esquerda um registro das características anímicas humanas do pensar para baixo, passando por todas as emoções, sentimentos de prazer ou desprazer, afetos marcantes, ira, tristeza, etc., até chegar à vontade. Como certas formas vegetais podem ser comparadas ao mundo anímico, à direita coloquem as formações vegetais individuais pertinentes, de modo a terem em cima as plantas ligadas ao pensamento, embaixo as ligadas à vontade e no meio todas as demais.

Rudolf Steiner faz ainda um esclarecimento ilustrativo referente ao teorema de Pitágoras e chama a atenção para um artigo do Dr. Ernst Müller, denominado 'Observação sobre uma fundamentação gnosiológica do teorema de Pitágoras'. [59]

Na figura, a parte vermelha da área dos dois quadrados dos catetos já se situa dentro do quadrado da hipotenusa. O resto dessa área do quadrado dos catetos vem a coincidir; por deslocamento dos triângulos azul e verde na direção das flechas, com as áreas ainda descobertas situadas dentro do quadrado da hipotenusa.



R.S.: É preciso recortar tudo em papelão, para só então ficar evidente.

DÉCIMO PRIMEIRO COLÓQUIO

2 de setembro de 1919

[59] Em Wilhelm Ostwald (ed.), *Annalen der Naturphilosophie* (Leipzig. 1911), 3. vol, pp. 162 ss. Reproduzido no periódico *Die Menschenschule 10(1939).* (N.E. orig.)

Os exercícios de dicção que aqui praticamos propõem-se a tornar os órgãos fonadores mais elásticos.

Exercícios de dicção:

Ketzer petzen jetzt kläglich
Letztlich leicht skeptisch

QUARTZO PÉRSICO TESTA CLÉRIGO
LÉXICO TÁCITO CÉPTICO

Deveríamos habituar a língua a dizê-lo como que por si mesma.

Zuwider zwingen zwar
Zweizweckige Zwacker zu wenig
Zwanzig Zwerge
Die sehnige Krebse
Sicher suchend Schmausen
Dass schmatzende Schmachter
Schmiegsam schnellstens
Schnurrig schnalzen

DÚVIDA DÍVIDA DÁDIVA
ZÉFIRO ZAMBRO AZÁFAMA
TRÔPEGO ZÍNGARO
O CÔNEGO CÉPTICO
SÔFREGO CÓRREGO CÍCLICO
A CHÁVENA CHÚMBEA
TÍMIDAS TRÉPIDAS
CÁLIDAS CHÁCARAS

Estas últimas, bem como as anteriores, só ficam perfeitas quando ditas de cor.

De ‘Uma senda encontramos’, de Christian Morgenstem:

Wer vom Ziel nicht weiss,
kann den Weg nicht haben,
wird im selben Kreis
all sem Leben traben;
kommt am Ende hin,
wo er hergerückt,
hat der Menge Sinn
nur noch mehr zerstückt.

Quem da meta nada sabe
não poderá ter caminho;
estará por toda a vida
trotando em redemoinho;
e voltando, enfim, ao ponto
de onde havia partido,
a mente da multidão só
terá mais confundido.[60]

Passemos agora à nossa tarefa, que já nos ocupa há bastante tempo.

M. fornece uma lista das disposições anímicas e das plantas que lhes corresponderiam.

R.S.: Todo esse conteúdo exposto lembra-nos a época da frenologia, quando se reuniam, de maneira conveniente, qualidades anímicas humanas e procurava-se descobrir na cabeça todo tipo de saliências, coordenando-as então com elas. Porém as coisas não são assim, embora a cabeça humana possa ser perfeitamente considerada como expressão da configuração anímica. Pode-se afirmar que um indivíduo com uma testa muito saliente possa ser um filósofo, ao passo que tendo a testa inclinada para trás e sendo dotado possa tomar-se um artista. Não se pode dizer que o artista esteja ‘sentado’ em algum lugar, mas com certa sensibilidade pode-se diferenciar o que conflui para uma ou outra forma. Na verdade, trata-se de ver a alma da

[60] Trad. de Heinz Wilda e Jacira Cardoso.

seguinte maneira: a postura mais intelectualista força a testa para a frente, e a disposição mais artística faz a testa recuar.

O mesmo ocorre nessa busca entre as plantas. Acho que não se deveria fazer uma busca tão exterior, e sim penetrar mais no íntimo e descrever as efetivas relações.

I. faz comentários a respeito.

R.S.: Considerando demasiadamente apenas os sentidos, a senhora irá alterar um pouco o ponto de vista. Os sentidos vêm ao caso na medida em que vive em nossa alma algo percebido por cada sentido especificamente. Nós devemos ao sentido da visão, por exemplo, uma série de vivências anímicas; a outros sentidos devemos outras vivências anímicas oriundas dos mesmos. Com isso o sentido entra em relação com o anímico. Mas não se deveria estatuir que as plantas expressam os sentidos da terra. Isso não acontece.

S. cita exemplos extraídos dos escritos de Emil Schegel, médico homeopata em Tnebringen.[61]

R.S.: Mesmo Schegel ainda faz comparações muito exteriores. Ele se refere a algo que se encontra nos místicos em Jakob Boehme[62] e outros —, às chamadas 'assinaturas'. Os místicos da Idade Média conheciam certas relações com o mundo anímico e tinham também, a partir disso, critérios mais profundos em matéria de medicina. Quando se descobrir que determinado grupo de plantas se relaciona com uma qualidade anímica os cogumelos, por exemplo, relacionam-se com a qualidade anímica do refletir muito, do muito meditar, do viver animicamente de modo tal que não se necessita muito do mundo exterior, pois tudo surge de si mesmo —, também se descobrirá que essa qualidade anímica, que no fundo indica os cogumelos, possui afinidades muito íntimas com todas as doenças ligadas a dores-de-cabeça. A partir disso se chegará às relações dos cogumelos com essas enfermidades. Na zoologia não se pode fazer tais comparações dessa maneira.

Hoje ainda não existe uma classificação correta das plantas. Os Senhores devem procurar, justamente por meio das relações da alma humana com as plantas, obter por si mesmos uma ordem no reino vegetal.

Primeiro será necessário diferenciar na planta suas partes legítimas: raiz, caule — capaz de transformar-se em tronco —, folhas, flores, frutos. As plantas, no mundo, se diversificam de

---

[61] Emil Schlegel (I852—1*935), Religionder Arznei, das ist Herr Gotts Apotheke. Signaturenlehre als Wissenschaft* (Leipzig, *1915).* (N.E. orig.)

[62] Jakob Boehme *(1575—1624), De signatura rerum* (1621). (N.E. orig.)

maneira tal que numa espécie se desenvolve mais a raiz, enquanto o resto se atrofia; em outras são mais as folhas, e em outras ainda as flores— elas são quase que só flores. As coisas devem ser consideradas de maneira relativa. Nós chegaremos a uma classificação das plantas se considerarmos qual sistema orgânico — raiz, caule, folha, etc.— predomina. É por isso que as plantas se diferenciam, em certo sentido, umas das outras. Quando se reconhecer todo elemento floral como sendo afim a certa qualidade anímica, também se relacionarão os outros sistemas orgânicos, por sua vez, com outras qualidades anímicas. Assim, tanto faz relacionar partes avulsas ou todo o reino vegetal com as qualidades anímicas. Na realidade, todo o reino vegetal é uma única planta.

O que acontece, afinal, com o sono e a vigília da Terra? Agora a Terra está dormindo aqui na Europa, mas nos antípodas está acordada. Ela leva o sono para o outro lado. Nisso, naturalmente, a Vegetação também participa, o que também condiciona diferenças nela própria. Então se toma possível ter uma distribuição das plantas segundo essa divisão espacial dos estados de sono e de vigília na Terra, ou seja, segundo o verão e o invemo. Nossa vegetação não é, aliás, a mesma que nas regiões antípodas. Aqui só levaremos em conta a alma dormente e desperta, tal como a conhecemos entre nós. Com as folhas se relaciona tudo na planta; tudo nela é folha metamorfoseada.

Um participante compara grupos vegetais com os temperamentos.

R.S.: Pisa-se em falso quando se relacionam os temperamentos diretamente com o reino vegetal.

Podemos dizer o seguinte, ao iniciarmos — de acordo com nosso currículo — o ensino da botânica por volta dos onze anos de idade das crianças: "Crianças, vocês nem sempre foram grandes como agora. Vocês aprenderam muita coisa que não sabiam antes. Quando sua vida começou, vocês eram pequenos e desajeitados, e ainda não podiam viver por si. Por serem tão pequenos, nem falar sabiam; tampouco conseguiam andar. Não sabiam fazer muito do que atualmente fazem. Vamos recordar um pouco, lembrar-nos de todas as capacidades que vocês possuíam quando pequenos? Vocês conseguem lembrar-se de suas qualidades de então? Conseguem lembrar-se? Conseguem lembrar-se do que faziam nessa época?"

Continua-se perguntando até que todos se conscientizem e digam "nao".

"Então ninguém de vocês sabe coisa alguma do que faziam quando eram uns pinguinhos de gente. Bem, crianças, será que não continua existindo algo de que vocês não se lembram depois de tê-lo feito?" As crianças refletem. Talvez uma delas o descubra, ou então as conduzimos a isso. E a resposta pode vir de alguém: "Não me lembro do que aconteceu enquanto eu dormi."

"É isso mesmo: quando vocês eram pequenos, acontecia justamente como quando estão deitados, dormindo. Portanto, vocês estavam dormindo quando eram pequenininhos, e também estão dormindo à noite na cama.

"Agora vamos lá fora, na natureza, para ver se algo está dormindo como vocês dormiam quando eram pequenos. Naturalmente vocês não conseguirão descobrir isso sozinhos, mas os que conhecem sabem o seguinte: tudo o que é encontrado na floresta em matéria de cogumelos e fungos dorme tão profundamente quanto vocês o faziam quando bem pequenos. Cogumelos e fungos são almas que dormem como crianças.

"Mais tarde veio o tempo em que vocês aprenderam a andar e a falar. Quem possui um irmãozinho ou uma irmãzinha sabe que primeiro se aprende a andar e a falar. Primeiro a andar e depois a falar, mas também pode ser o contrário. Essa é uma capacidade que sua alma tem de aprender, pois não sabia fazê-lo no começo. Vocês aprenderam algo, e então se tomaram mais capazes ao saber andar e falar.

"Vamos mais uma vez andar na natureza e procurar algo que, por sua vez, é mais capaz do que os cogumelos. São as algas" — e aí tenho de demonstrar às crianças alguma coisa das algas "e os musgos" e tenho de mostrar musgos a elas. "Aquilo que está dentro das algas e dos musgos é muito mais capaz do que aquilo que está nos cogumelos."

Em seguida mostro à criança uma samambaia, dizendo: "Veja esta samambaia: ela é ainda mais capaz do que os musgos. É capaz a ponto de se poder até dizer que já parece ter folhas. Pois bem, você não se lembra do que fazia quando aprendeu a falar e a andar. Nessa época, estava sempre dormindo; mas ao olhar para seus irmãozinhos ou para outras crianças, você sabe que mais tarde eles não dormem tanto quanto no começo. Contudo chegou um momento, lembrado por você, em que sua alma despertou. Basta pensar nele! Esse momento ocorrido em sua alma pode ser comparado às samambaias. Depois vocês conseguiram lembrar cada vez melhor sua vida da alma. Vamos lembrar o momento em que começaram a dizer 'eu'. É mais ou menos o momento mais antigo do qual vocês conseguem lembrar-se. Porém o 'eu' chegou pouco a pouco. No início vocês diziam sempre 'o Guilherme' quando queriam falar de si mesmos."

Então se pede à criança que relate algo de sua infância, observando a seguir: "Veja, antes era realmente como se tudo estivesse dormindo em sua alma; era realmente noite em sua alma. Mas agora ela acordou. Agora tudo está mais desperto em você do que antes, caso contrário você não seria mais inteligente. Só que você precisa sempre dormir novamente. Nem tudo está acordado em você — só uma parte.

"Quando você tinha quatro ou cinco anos, suas qualidades de alma eram como o que vou mostrar-lhe agora." Mostraremos à criança algumas plantas da família das gimnospermas, das

coníferas, só um pouco mais perfeitas do que as samambaias, e diremos a ela: “Mais tarde, quando você tinha seis ou sete anos, sua vida anímica o capacitou a ir à escola, e a sentir em sua alma todas as alegrias que a escola trouxe.” Então se deixa bem claro ao mostrar-lhe uma samambaia, uma gimnosperma: “Veja, estas ainda não têm flores. Sua alma era assim antes de você entrar para a escola.

“Agora, porém, que você está na escola, penetrou em sua alma algo que se pode comparar à planta ao florescer. Mas veja, no começo você aprendeu só um pouco, quando tinha oito ou nove anos. Mas agora, sendo já um garoto inteligente de onze anos, você aprendeu uma porção de coisas.

“Veja, vou mostrar-lhe uma planta cujas folhas possuem nervuras estriadas [fig. 1]. Agora esta outra, com folhas mais complicadas, cujas nervuras formam uma rede [fig. 2].

Figura 1

Figura 2

“E se você observar as uelas das plantas com folhas assim [fig. 2]. As flor omplicado nas plantas com folhas reticulares [fig. 2 1].”

Agora se mostra algo onde tudo é simples. Comparamo-la com a idade dos sete, oito, nove anos.

Passamos então a mostrar plantas que em cima tenham flores simples, sem pétalas propriamente ditas. Diremos: “Nestas plantas, você ainda não pode distinguir na flor folhinhas verdes [sépalas] e folhinhas coloridas [pétalas]. São aquelas onde ainda não se pode distinguir entre as folhinhas situadas embaixo, junto à flor, e aquelas que a flor tem lá em cima. Essa é você! Essa é você agora!

Mas logo você vai ficar mais velho! Quando tiver doze, treze, catorze anos, poderá comparar-se às plantas que possuem cálice e pétalas. Em sua alma, você será tal que poderá distinguir as folhinhas verdes, denominadas cálice, e as folhinhas coloridas, denominadas

pétalas. Mas você ainda vai ter de transformar-se nisso."

Assim se leva a distinguir entre plantas com envoltórios florais simples (= crianças de onze anos) e plantas com envoltórios florais duplos (= crianças de treze a catorze anos). "Você terá primeiro de transformar-se nisso!"

Nessa altura, pode-se mostrar à criança dois ou três exemplares quaisquer de musgos, samambaias, gimnospermas, monocotiledôneas e dicotiledôneas, pedindo à vontade que a criança se lembre. Deixem-na falar do pequeno Guilherme de quatro anos e mostrem a samambaia; do Chiquinho de sete, e exibam a planta correspondente; do Ernesto de onze, mostrando outra planta. Dessa forma, a criança reflete sobre as qualidades anímicas da criança em desenvolvimento. E depois transfiram para a planta todo o crescimento da alma em evolução, aproveitem o que eu disse ontem da árvore, e terão um paralelismo perfeito entre as qualidades anímicas e as plantas correspondentes.

Existe um princípio em tudo isso! Não se faz um paralelismo à toa, segundo as aparências. Aí existe princípio, estruturação! E assim deve ser! Obtém-se todo o reino vegetal, com exceção do que existe na planta quando a flor produz fruto. Mas é preciso chamar a atenção da criança para o fato de as plantas superiores produzirem frutos a partir de suas flores: "Isso só poderá ser comparado com suas almas depois que vocês tiverem saído da escola!" Tudo o que culmina na flor só pode ser comparado com o que culmina na puberdade. O fenômeno da fecundação deve ser deixado de lado, em se tratando de crianças; ele não pode estar incluído."

Então digo algo como: "Olhem, crianças, quando vocês eram pequenos, tinham uma espécie de alma adormecida." De acordo com o caso, pode-se fazer a criança lembrar: "Qual foi sua maior alegria naquela idade? Você já a esqueceu porque estava dormindo, mas pode ver isso agora em sua irmãzinha, Ana ou Maria. O que dá a ela a maior alegria? Primeiro a chupeta ou a mamadeira. Não é verdade que nessa época também a alma tem a maior alegria com a chupeta ou da mamadeira? Depois, quando o irmão ou a irmã estão maiores, eles não têm simplesmente alegria só com a mamadeira, mas também em poder brincar.

"Vejam, primeiro eu lhes falei dos cogumelos, das algas e dos musgos. Tudo o que eles possuem vem da terra. Se quisermos conhecê-los, teremos de ir à floresta. Eles crescem onde há umidade e sombra; não gostam de expor-se ao sol. Assim era sua alma quando você não saía para brincar, ficando satisfeito com o leite e com a mamadeira. No resto do reino vegetal, ocorre que as folhas e flores se desenvolvem quando a planta não se contenta com o que vem da terra e da floresta sombreada, mas sai para o ar, para a luz e para o sol. Essas são as qualidades anímicas que só se desenvolvem ao ar e à luz."

Assim se mostra à criança a diferença entre o que vive embaixo como o cogumelo ou as

raízes precisando de umidade, terra e sombra, e o que, como flores e folhas, precisa de ar e de luz. "Por isso as plantas que possuem folhas e flores, por amarem o ar e a luz, são chamadas plantas 'superiores', tal qual você, aos cinco ou seis anos, já tem idade superior àquela da chupeta."

Relacionado cada vez mais o pensamento das qualidades anímicas da infância com as plantas, tem-se a possibilidade de distribuir tudo de maneira adequada. Pode-se então dizer o seguinte:

Alegria anímica do lactente:	Cogumelos, fungos
Primeiras alegrias, sofrimentos e afetos da infância:	Algas, musgos
Vivências ao surgir a autoconsciência:	Samambaias
Vivências dos quatro ou cinco anos até a escolaridade:	Gimnospermas, coníferas
Primeiras vivências na escola, entre os sete, oito, nove e os onze anos:	Plantas com folhas estriadas, monocotiledôneas, plantas com invólucros florais simples
Vivências das crianças de onze anos:	Dicotiledôneas simples
Vivências escolares dos doze aos quinze anos:	Plantas com folhas reticulares, dicotiledôneas, plantas com cálice verde e pétalas coloridas

"Portanto, vocês vão ter vivências de algo para o qual ainda são muito bobinhos, e do qual nada sabem agora, mas saberão aos treze ou catorze anos: é a vivência correspondente a um cálice verde e uma flor colorida. Alegrem-se! Vocês vão ser tão ricos em sua alma que estarão parecidos com a rosa com pétalas coloridas e sépalas verdes. Isso ainda está por vir, mas alegrem-se! E bom quando podemos ficar alegres com algo que ainda viremos a ser." Provocar alegria em relação ao futuro! Vê-lo com alegria é o que importa.

Portanto, as subseqüentes qualidades anímicas até a puberdade podem ser comparadas ao reino vegetal. Depois a comparação não pode mais prosseguir, porque nesse ponto a criança desenvolve o corpo astral, que planta já não possui. Mas quando a planta transcende a si própria até a fecundação, isso pode ser comparado à qualidade anímica dos dezesseis ou dezessete anos. Contudo, não é necessário chamar a atenção para o processo da fecundação, e sim para o processo do crescimento, pois isso corresponde à realidade. As crianças não são capazes de

compreender a fecundação, e sim o processo de crescimento, pois este pode ser comparado ao processo de crescimento da alma. Assim como a alma da criança se diferencia nas diversas idades da vida, as plantas se diferenciam desde o cogumelo até o ranúnculo, que comumente é incluído entre as plantas mais evoluídas, as ranunculáceas. Realmente, quando o ranúnculos amarelos aparecem, na primavera, nos prados cheios de seiva, isso lembra a disposição anímica das meninas e rapazes de catorze, quinze anos.

No dia em que um botânico realmente sistemático proceder dessa maneira, ele chegará a um sistema vegetal condizente com os fatos. Porém às crianças se pode realmente apresentar todo o mundo vegetal exterior como uma imagem da alma infantil em evolução. Aí se pode fazer incrivelmente muito.

Não se deve distinguir isolando, à maneira dos antigos frenólogos, e sim ter nisso um critério realizável. Então os Senhores verão que não é totalmente correto simplesmente relacionar, sem mais nem menos, toda raiz com o pensar. Na criança, aliás, o elemento espiritual da cabeça ainda está dormindo. Não é, portanto, o pensar em geral, mas o pensar infantil, ainda adormecido, que deve ser relacionado com as raízes. Dessa maneira os Senhores têm, do pensar adormecido tanto nos cogumelos como na criança, uma imagem ilustrativa de como o pensar infantil, ainda dormente, está mais orientando para a raiz.

Rudolf Steiner distribui ainda as seguintes tarefas.

Primeiro: elaborar um resumo de toda a história da botânica tratada até o momento.
Segundo: abordagem geográfica da região do Baixo-Reno, mais ou menos a partir do rio Lahn, da forma como falei hoje[63] sobre o ensino da geografia: montanhas, rios, cidades, cultura, economia.
Terceiro: idem para a região do Mississipi.
Quarto: qual a melhor maneira de ensinar o cálculo de áreas e perímetros?

DÉCIMO SEGUNDO COLÓQUIO

3 de setembro de 1919

[63] [Vide vol. 2, 11ª conferência.]

Exercícios fonéticos*:*

Ketzerkrcichzerpetzen jetzt kläglich

Letztlich plötzlich leicht skeptisch

QUARTZO CRASSO PÉRSICO TESTA CLÉRIGO

LÉXICO TÁCITO CÉPTICO

Isso só fica bom quando se consegue dizer de cor, e rápido! Pronunciar cada sílaba conscientemente!

Nur renn nimmer reuig	POR REPLICAR RÁPIDO
Gierig grinsend	GLOSSÁRIO GRÍFICO
Knoten knispend	TÉCNICA ARACNICOLA
Pfänder knüpfend	FÊNIX EXTEMPORANEA

De ‘Uma senda encontramos’, de Christian Morgenstem:

Wer vom Ziei nicht weiss,
kann den Weg nicht haben,
wird im selben Kreis ali sem Leben traben;
kommt am Ende hin,
wo er hergerückt,
hat der Menge Sinn

nur noch rnehr zerstückt.

Wer vom Ziei nicht kennt,
Kann's doch heut erfahren;
wenn es ihn nur brennt nach dem Göttlich- Wahren;
wenn in Eiteikeit er nicht ganz versunken
und vom Wein der Zeit
nicht bis oben trunken.

Quem da meta nada sabe
não poderá ter caminho;
estará por toda a vida
trotando em redemoinho;
e voltando, enfim, ao ponto
de onde havia partido,
a mente da multidão
só terá mais confundido.

Quem nada conhece da meta
pode hoje ainda aprender,
se com todo o seu fervor
a Verdade pretender;
se ainda não submergiu
nas águas da vaidade,
e se não se embriagou
do tolo vinho da idade.

As nuances a serem observadas na leitura dessas estrofes só ficarão evidentes amanhã, quando lermos a terceira.

Alguns participantes apresentam, como tarefa proposta [no dia anterior], o resumo da botânica abordada até esse momento.

R.S.: Dar o máximo possível de exemplos!

Os conceitos de metamorfose e de germinação ainda não podem ser compreendidos por crianças abaixo de catorze anos, mormente entre os nove e os onze anos.

Nesse caso, ainda é preciso fazer uma observação adicional muito importante. Certamente os Senhores vêm acompanhando a questão, ultimamente surgida de todos os lados, sobre a assim chamada educação sexual das crianças. A esse respeito, tem havido muitos argumentos pró e contra. No essencial, surgem três perguntas:

Primeiro aspecto a considerar: quem deve dar ministrar esse ensino? Quem com seriedade e toda a responsabilidade de educador tem consciência do que é a escola logo perceberá ser extremamente dificil assumir essa tarefa. Creio que nenhum dos Amigos gostaria de encarregar-se da educação sexual de marotos e marotas de doze a catorze anos.

Em segundo lugar, como ministrar esse ensino? Isso também não é tão fácil na hora de pôr mãos à obra.

Terceiro: onde se deve ministrá-lo? Em que oportunidade? Nas aulas de biologia, e assim por diante?

Se o ensino fosse dado segundo princípios pedagógico-didáticos corretos, a solução viria por si. Se os Amigos procederem explicando às crianças o processo do crescimento em relação à luz, ao ar, à água, à terra, etc., a criança assimilará conceitos tais que lhes permitirão avançar para o processo da fecundação na botânica e, depois, nos animais e no homem. Contudo, os Senhores deveriam abordar o assunto em linhas gerais, fazendo as plantas nascer da luz, da água, da terra — numa palavra, preparando as idéias que predispõem conceitualmente na criança o complexo processo do crescimento e da fecundação. O fato de haver tanto falatório sobre a educação sexual é uma prova de que hoje os métodos de ensino não funcionam bem do contrário já se teriam criado previamente os elementos a partir de representações mentais castas e puras como a explicação do processo de crescimento em relação à luz, ao ar, à água, etc.

M. faz explanações geográficas sobre as regiões do Médio e do Baixo Reno.

R.S.: No desenho de mapas, deveríamos representar as montanhas em marrom e os rios em azul. O rio deveria ser sempre traçado a partir de sua nascente, e nunca da desembocadura. Caberia fazer um mapa das condições do solo e suas riquezas — carvão, ferro, ouro, prata — e outro das cidades, da indústria, etc.

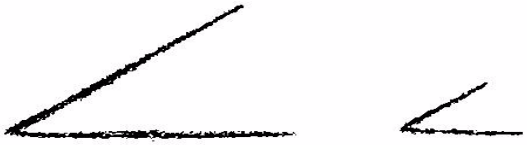
Quero ressaltar a importância de se fazer uma seleção, articulando as coisas de modo a se retomar com freqüência a essa região. A maneira de fazer a exposição também é muito importante. Procurem entrosar-se perfeitamente com a matéria, de modo que a criança sempre tenha a sensação de o professor estar completamente a par dela: ao descrever uma indústria,

ele deveria parecer que ele próprio trabalha lá; no caso da mineração a mesma coisa, e assim por diante. O mais vivamente possível! Quanto mais viva a descrição, melhor a participação dos alunos.

T desenvolve o cálculo de áreas, partindo do quadrado e passando ao retângulo, ao paralelogramo, ao trapézio e ao triângulo.

R.S.: É difícil fazer compreender à criança o que um ângulo realmente é. Será que os Senhores poderiam apresentar um método para mostrar isso à criança? Talvez se lembrem do quanto lhes foi dificil distingui-lo [na infância], isso sem falar na possibilidade de aqui haver senhoras e senhores que ainda não saibam o que um ângulo realmente é.

Assim sendo, os Senhores ensinarão à criança o que é um ângulo grande e pequeno desenhando primeiramente ângulos ora com lados grandes, ora com lados pequenos. Qual é o ângulo maior? Ambos são igualmente grandes!



Em seguida façam duas crianças correr partindo do mesmo ponto, deixando-lhes claro que da primeira vez elas correram formando um ângulo grande e da segunda formando um ângulo pequeno. Quando correram formando um ângulo pequeno, os caminhos

estiveram mais próximos um do outro; no caso do ângulo grande, os caminhos se afastaram mais. Isso também pode ser demonstrado dobrando-se o cotovelo.

É bom o aluno ter uma noção prévia de ângulos grandes e pequenos, antes que se comece a medir o ângulo por meio do círculo.

T. continua falando sobre a transformação de um paralelogramo num retângulo, para demonstrar que a área é igual à base multiplicada pela altura.

R.S.: Pode-se proceder dessa maneira. Mas se a Senhora quiser dar à exposição, até amanhã, um embasamento um pouco diferente, eu recomendaria refletir sobre a possibilidade de ensinar à criança o conceito de área como tal, bem como de seu tamanho, de alguma maneira racional. A criança conhece a figura do quadrado, e agora sua intenção é levá-la a compreender que se trata de uma área, e que a área pode ser maior e menor.

Segundo: reflitam até amanhã como poderiam dar às crianças tarefas em que elas pudessem fazer contas sem escrever os números — o que normalmente se denomina 'fazer cálculos de cabeça'.

Imaginem propor à criança a seguinte tarefa: — De um lugar qualquer parte um mensageiro que anda tantas e tantas milhas por hora, e bem mais tarde parte outro mensageiro — só que não a pé, e sim de bicicleta —, com a velocidade de outras tantas milhas por hora. Quando o mensageiro de bicicleta ultrapassa o mensageiro a pé?

Esse tipo de problema deve ser tratado de maneira a desenvolver na criança uma certa presença de espírito na compreensão e na visão panorâmica de situações.

DÉCIMO TERCEIRO COLÓQUIO

4 de setembro de 1919

Exercícios de dicção*:*

Klipp plapp plick glick	CLIP PLAP PLIP GLIC
Klingt Klapperrichtig	ECOA COM ECO, ECOANTE

Knatternd trappend	COERENTEMENTE TRAPEJANTE
Rossegetrippel	ROCINANTEMENTE TRÔPEGO

Praticar de cor!

De ‘Uma senda encontramos’, de Christian Morgenstem:

Wer vom Ziei nicht weiss,
kann den Weg nicht haben,
wird im selben Kreis ali sem Leben traben;
kommt am Ende hin,
wo er hergerückt,
hat der Menge Sinn
nur noch rnehr zerstückt.

Wer vom Ziei nicht kennt,
Kann’s doch heut erfahren;
wenn es ihn nur brennt nach dem Göttlich- Wahren;
wenn in Eiteikeit er nicht ganz versunken
und vom Wein der Zeit
nicht bis oben trunken.

Denn zu fragen ist
nach den stillen Dingen,
und zu wagen ist,
will man Licht erringen;
wer nicht suchen kann,
wie nur je ein Feier,
bleibt im Trugesbann
siebenfacher Schleier.

Quem da meta nada sabe
não poderá ter caminho;

estará por toda a vida
num circulo, em redemoinho;
e voltando, enfim, ao ponto
de onde havia partido,
a mente da multidão
só terá mais dividido.

Quem nada conhece da meta
e pode hoje ainda aprender,
se com todo o seu fervor
a Verdade pretender;
se ainda não submergiu
nas águas da vaidade,
e se não se embriagou
do tolo vinho da idade.

Então pelas coisas secretas
haverá, pois, de indagar,
e na conquista da Luz
deverá se aventurar.
Quem não sabe procurar
como o faz um pretendente,
sob o fascínio estará
dos sete véus para sempre.

T. tenta tornar bem claro o conceito de área para crianças de nove anos. (Fazer recortar quadrados pequenos para medir áreas quadradas maiores).

R. S.: É bom fazer entender que um quadrado cujo lado mede três metros possui uma área de nove metros quadrados, mas com isso permanecemos sempre na esfera que compõe algo com tais fragmentos claramente definidos, e por causa disso será bem dificil fazer nascer uma noção correta do que é uma área.

Eu quis dizer o seguinte: qual será o procedimento correto, e qual será a idade correta para efetivamente discemir que área é área e se transforma em área ao se multiplicar o comprimento

pela a largura? Como se chega a fazer nascer na criança esse conceito de superficie? Depende do contexto em que se inclui esse ensino de áreas. Nesse caso, convém dizer o seguinte: não é bom adotar o ensino de áreas quando ainda não se ensinou álgebra. Só se pode ministrar um ensino racional das superficies quando já se ensinou o cálculo algébrico. Esta é a resposta: esperamos para ensinar áreas até que tenhamos ensinado a álgebra.

Depois vem a pergunta: como fazer para passar do cálculo numérico comum para o cálculo algébrico? Vou dar-lhes uma indicação, e caberá aos Senhores desenvolvê-la. Antes de passar à álgebra, é preciso já ter feito com as crianças cálculos de juros: os juros equivalem ao capital multiplicado pela percentagem, multiplicada pelo tempo, dividida por 100.

$$\text{Juros} = \frac{\text{Capital x Porcentagem x Tempo}}{100}$$

Utilizando apenas as iniciais, podemos escrever:

$$J = \frac{C \times P \times T}{100}$$

Para chegar a essa fórmula, partimos de números comuns, e a criança compreende de modo relativamente fácil qual é o capital, a percentagem, o tempo, etc.

Pois bem: os Senhores procurarão tornar esse processo bem claro, convencendo-se de que as crianças, em sua maioria, compreenderão a coisa. Disso passariam à forma acima, cuidando sempre para que haja regra.

C = capital; P = percentagem; T = tempo; J = juros. O que mencionei acima é uma fórmula que simplesmente guardo na memória como fórmula básica. Com isso já dei o primeiro passo na passagem para o cálculo algébrico. Tendo essa fórmula, a criança só precisará inserir nela o número, e o resultado será sempre correto.

Derivando dessa, temos então a seguinte fórmula:

$$C = \frac{F \times 100}{T \times P}$$

Por um processo mnemotécnico, pode-se notar que é possível trocar entre si as letras *C, P* e *T,* obtendo ainda as seguintes possibilidades:

$$T = \frac{F \times 100}{C \times P} \qquad P = \frac{F \times 100}{C \times T}$$

Desse modo ensinamos à criança os cálculos relativos ao capital, e agora podemos passar ao cálculo algébrico. Os Senhores podem dizer calmamente: "Nós aprendemos que uma soma *25* era igual a 8 mais 7, mais *5,* mais *5,* ou seja: 25 = 8 + *7* + *5* + *5."* Isso a criança já havia compreendido antes, não é verdade? Depois dessa explicação, os Amigos podem dizer-lhe: "Aí (no lugar de *25)* poderia estar outra soma, e ai (no lugar de 8, 7, *5, 5)* poderia haver outros números, podendo-se dizer também que poderia haver 'qualquer' número. Pois bem: suponhamos que aí houvesse, por exemplo, um S, uma soma; e ali houvesse a + *b* + e + e. Porém se o e estivesse no lugar do primeiro *5,* também deveria figurar no lugar do segundo *5.* Exatamente do mesmo modo como coloquei no lugar de um capital qualquer a letra *C,* coloco aqui a letra *c.*[64]

Tendo mostrado, num caso concreto, a passagem do algarismo para a letra, os Senhores também poderão desenvolver o conceito da multiplicação, e desse concreto 9 x 9 chegarão a a x a. Ou poderão chegar de *a* x 2 a *a* x *b,* etc. Seria este o caminho para se chegar do cálculo com alguns algarismos ao cálculo com letras. E para passar deste último ao cálculo de áreas *a* x a. Ou então podem, de *a* x 2, desenvolver a x *b,* e assim por diante. Portanto, o caminho seria passar desse cálculo numérico para a álgebra, e desta para o cálculo da área: *a* x a = a^2.

Tarefa para amanhã: desenvolver de maneira bem clara e espirituosa o cálculo de juros para crianças de onze ou doze anos, com tudo o que se relacione a isso: cálculo da percentagem, do tempo e do capital. A partir disso, desenvolver um modo de explicar o cálculo de descontos; a seguir, como se ensina à criança cálculo de abatimento e de embalagem, e também o conceito e o cálculo de uma letra de câmbio. Isso pertence à 12ª ou 13ª série, para ser guardado por toda a vida; senão, será sempre esquecido de novo. Pode-se ensinar tudo de maneira simples, mas isso pertence a essa idade. Quando alguém sabe fazê-lo corretamente, domina a metodologia de toda a aritmética. Juros compostos, porém, não cabem nessa faixa etária.

Portanto, deve-se passar organicamente ao cálculo algébrico até a multiplicação, e daí ao cálculo de áreas.

---

[64] A coincidência das letras se deve aqui à tradução, pois no original constam as letras *K* (do al. *Kapital)* e *c* (da ordem alfabética normal). (N.E.)

Agora eu pediria que tratássemos das outras tarefas de ontem — pois também aí é interessante incentivar as crianças à presença de espírito por meio de problemas de aritmética.

G. propõe a criação de uma 'vendinha' com frutas, verduras, batatas, etc., onde as crianças devem comprar, vender, pagar, devolver o troco, etc. — numa palavra. fazer todos os cálculos sozinhas.

RS.: Essa solução da 'vendinha' é muito boa para a segunda série. Mas é preciso insistir para que aquele a quem se deu uma conta a faça pessoalmente, sem que outro entre em seu lugar. E necessário manter sempre viva a atenção de todos!

Fala-se sobre as contas feitas 'de cabeça', sem qualquer anotação.

Rudolf Steiner conta que Gauss[65], *aos seis anos de idade, certa vez chegou à seguinte solução:*

A tarefa era somar os números de 1 até 100. Gauss pensou que para chegar mais rapidamente ao resultado seria mais simples e vantajoso usar mais uma vez os mesmos números, dispondo-os, porém, em relação à primeira progressão, da seguinte maneira: — A primeira progressão seria escrita da forma costumeira, da esquerda para a direita: 1, 2, 3, 4, *5...* 100; embaixo, mas em ordem inversa, a segunda progressão: 100, 99, 98, 97, 96... 1, colocando o 1 embaixo de 100, o2 embaixo do 99, o 3 embaixo do 98, etc. A soma dos números sobrepostos seria sempre 101; bastaria multiplicar essa soma por 100 e resultaria 10.100, bastando então apenas — já que foram somados duas vezes os números de 1 a 100, uma vez para frente e uma vez para trás — dividir pela metade, resultando *5.050.* Foi assim que Gauss resolveu mentalmente esse problema, para não pequena surpresa de seu professor.

T. apresenta, entre outros, dois tipos de problemas: 1) Cálculo de tempo e de distância, sendo dadas locomotivas com rodas de circunferências diferentes; 2) enchimento e esvaziamento de recipientes com canos de saída de diâmetros diferentes.

R.S.: Inventando problemas de cálculo, pode-se empregar muita fantasia. A presença de espírito resulta de problemas envolvendo movimentos. O exemplo de ontem pode passar à prática da seguinte forma: — Mandei um mensageiro com uma carta urgente. De repente, a carta perdeu seu objetivo e tenho de mandar outro mensageiro. Com que velocidade este tem de viajar, para chegar a tempo de evitar que a carta provoque um infortúnio? Seria bom a criança saber calcular isso, ao menos aproximadamente.

[65] Karl Friedrich Gauss (1777—1855), matemático. (N.E. orig.)

Um participante menciona cálculos contendo erros.

R.S.: Tais cálculos contendo erros são muito comuns. É comum inserir erros nos cálculos. Bem, hoje existe um caso em que tal cálculo com erros costuma ser feito e deverá um dia ser corrigido. Quando Copémico elaborou seu 'Sistema Copemicano', estatuiu três teoremas. Se aplicássemos os três para esboçar a trajetória da Terra pelo espaço cósmico, obteríamos um movimento bem diferente daquele postulado por nosso astrônomos e ensinado em nossas escolas. Esse movimento elíptico só se toma viável quando não se leva em conta o terceiro teorema. Quando o astrônomo dirige seu telescópio para o espaço exterior, a coisa não funciona. Com esse intuito se introduzem também erros nos cálculos; por meio das equações de Bessel, a cada ano são introduzidos erros naquilo que não funciona na prática. É nas equações errôneas de Bessel que está inserido o terceiro teorema de Copérnico.

Do ponto de vista do método, não se deve simplesmente ocupar a criança com exemplos intelectuais, e sim recorrer a exemplos da vida prática. Tudo deve caminhar para a vida prática. Desse modo existe sempre a possibilidade de fecundar o ponto seguinte por meio do precedente, e vice-versa.

Aonde, depois de todos esse cálculos — o lento escoamento de líquidos quando se trata de aberturas pequenas e o rápido quando se trata de grandes, ou os problemas de movimentos de máquinas com rodas de tamanhos variados — aonde os Senhores poderiam eventualmente chegar?

O melhor ponto final seria a explicação dos relógios em suas várias formas, como relógios de pêndulo, relógios de bolso e assim por diante.

Tarefas para amanhã:

Primeiro: tratar um assunto histórico conforme o exemplo anterior — do ponto de vista da história das civilizações.

Segundo: tratar um assunto da natureza em geral — a aurora e o pôr-do-sol, as estações, etc. —, algo que os Senhores conheçam e que faça parte do Universo. O importante é aplicar o método de ensino.

Terceiro: sobre os princípios da música no primeiro ano da escola.

Quarto: como tratar o elemento poético no ensino do inglês e do francês? Como despertar nas crianças a sensação do que é poético, nas línguas francesa e inglesa?

Quinto: como transmitir aos alunos os conceitos da elipse, da hipérbole, do círculo, da lemniscata, do lugar geométrico? Tudo isso deve ser ensinado às crianças um pouco antes

de deixarem a escola.

DÉCIMO QUARTO COLÓQUIO
5 de setembro de 1919

U. expõe os princípios do ensino da música na primeira e na segunda séries.

R.S..: Não se deveria deixar de fazer ouvir também o instrumento, que é algo objetivo, separado do ser humano. Convém sempre fazer a criança conhecer o instrumento-solo bem antes dos nove anos, na segunda metade da segunda série escolar, de modo que o piano seja introduzido depois, para os eventuais interessados.

T. continua falando dos cálculos de juros, com transição para o cálculo algébrico. Se F = capital final, I = capital inicial, J = juros, P = percentagem, T= tempo, então F= I + J. Já que J = $\frac{I \times P \times T}{100}$, então F = I + $\frac{I \times P \times T}{100}$.

R.S.: Não se pode investir capital dessa forma em nosso dias. Essa forma só terá um valor realista se *T* for igual ou menor do que um ano. É que em realidade existem dois casos: ou se retiram anualmente os juros, de modo a permanecer sempre o mesmo capital inicial, ou os juros aumentam o capital, entrando-se nos juros compostos. Deixando-se de lado o *T*— isto é, fazendo-se o cálculo para um ano —, a situação é realista. É necessário oferecer a realidade às crianças.

Convém fazer um enérgico esforço para que a transição para o cálculo com letras seja realmente efetuado. Essa transição se fará primeiro da adição para a multiplicação e da subtração para a divisão.

Em seguida Rudolf Steiner ilustra a passagem do cálculo com números para o cálculo com letras, por meio do seguinte exemplo:

Escreve-se primeiro uma soma de números desiguais:

$$20 = 7 + 5 + 6 + 2$$

Algumas parcelas também poderiam ser iguais:

$$25 = 5 + 5 + 9 + 6$$

Ou poderiam sê-lo todas:

$$18 = 6 + 6 + 6$$

Passando a substituir os números por letras, da maneira descrita ontem, teremos a seguinte soma:
$S_1 = a + a + a$, ou seja, três a, três vezes $a = 3 \times a$;
depois $S_2 = a + a + a + a + a$, cinco vezes $a = 5 \times a$;
em seguida $S_3 = a + a + a + a + a + a + a$, sete vezes $a = 7 \times a$,
e assim por diante.

Posso fazer isso quantas vezes quiser: 9 vezes, 21 vezes, *25* vezes; e também *m* vezes:

$Sm = a + a + a + a \ldots$ *m* vezes $= m \times a$.

Da indeterminação do número de parcelas eu obtenho um dos fatores, enquanto a própria parcela é o outro fator. Dessa maneira, a multiplicação é facilmente desenvolvida e compreendida a partir da adição. Assim se faz a passagem de números definidos para grandezas algébricas: $a \times a = a^2$, $a \times a \times a = a^3$.

Do mesmo modo, a divisão pode ser deduzida da subtração. Se tiramos *b* de um número *a* muito grande, teremos o resto r_1:

$$r_1 = a - b$$

Tirando *b* mais uma vez, teremos o seguinte resto:

$$r_2 = a - b - b = a - 2b$$

Tirando *b* pela terceira vez, obteremos:

$$r_3 = a - b - b - b = a - 3b$$

e assim por diante.

Podemos repetir isso até que não sobre mais qualquer resto do número *a,* ou seja, *n* vezes:

$$r_n = a - b - b - b - \ldots \text{ n vezes} = a - nb$$

Não havendo mais qualquer resto, sendo portanto o último resto igual a zero, temos:

$$0 = a - nb$$

Então *a* foi inteiramente consumido, pois não há resto algum: $a = nb$. Tirei *n* vezes o *b,* dividindo *a* por grande número de *b:*

$$\frac{a}{b} = n$$

Descobri que posso fazer subtração *n* vezes e fiz a transição da subtração para a divisão.

Com isso se pode inferir que a multiplicação é um caso particular da adição, e a divisão um caso particular da subtração só que não se soma ou subtrai uma vez, e sim várias vezes.

A conversa passa a abordar números negativos e imaginários.

R.S.: Um número negativo é um subtraendo para o qual não há diminuendo; é um convite a uma operação que não pode ser realizada, por falta de substância. Engen Dühring considerou os números imaginários um absurdo, dizendo que a definição do imaginário dada por Gauss era uma asneira, um disparate tramado sem qualquer senso de realidade.[66]

---

[66] Neste ponto, as anotações apresentam incoerências que não permitem uma exata reprodução do que disse Rudolf Steiner. Em *Neue Grundmittel und Erfindungen zur Analysis, Algebra, Functions-Rechnung und zugehörigen Geometrie* (Leipzig, 1884), Eugen e Ulrich Dühring dizem textualmente, no primeiro capítulo: "O negativo é simplesmente a representação de uma subtração imperfeita, e, se pensada isoladamente, também imperfectível... Em compensação, o caminho contrário é aquele de ainda exagerar metafisicamente — ou seja, de modo misticamente fantástico — as materializações e fantasias impróprias, tal qual o mencionado Gauss declarou justamente como seu princípio. Desse modo, ele não atingiu um senso realmente objetivo, nem mesmo na geometria, para uma exposição verdadeira do número imaginário, e sim para uma distorção gráfica do mesmo, totalmente arbitrária e imbuida de falso misticismo, tal qual, com igual razão, se poderia convenientemente fazer com relação a qualquer espécie de unidades, mesmo que sejam repolhos e nabos." Rudolf Stiner não citou a visão de Dühring sobre os números imaginários. Suas declarações a seu respeito, no tocante aos números imaginários, encontram-se no segundo curso de Ciências Naturais intitulado *Geisteswissenschaftliche Impulsezur Entwicklung der Phyvsik II: 'Die Wärme aufder Grenze positiver und negativer Materialität',* GA-Nr. 321, l2ª confer. (N.E. orig.)

Desenvolvem-se, pois, a multiplicação a partir da adição e a potenciação a partir da multiplicação; a divisão resulta da subtração, e a radiciação da divisão.

somar	subtrair
multiplicar	dividir
potenciar	extrair a raiz

Só após o início da álgebra é que se deve introduzir a potenciação e a radiciação, aos onze ou doze anos de idade, porque na extração da raiz entra em cena a potenciação de um polinômio algébrico.

Nesse contexto, convém abordar o cálculo do peso bruto, do peso líquido, da tara e da embalagem.

Alguém pergunta a respeito do uso de fórmulas.

R.S.: E preciso definir se os Senhores preferem não usar fórmulas freqüentemente, e sim favorecer repetidamente o raciocínio — no qual podem, aliás, exercitar a linguagem, e isso é correto —, ou se não querem realmente passar a usar fórmulas. Se fizerem isso com tato, de modo que a fórmula seja bem compreendida, isso será bastante útil para praticar, até certo grau, um cultivo da linguagem.

A partir de certo momento, contudo, também será bom fazer a criança ter algum sentimento ao empregar a fórmula. Deve-se fazer da fórmula algo que possua vida interior, de modo que quando em $J = \frac{C \times P \times T}{100}$ o T aumenta, a criança deve ter uma sensação do crescimento do todo.

Com isso eu quis dizer, neste ponto, que se deveria utilizar os números concretos, numa oportunidade como a do cálculo de juros e percentuais, para passar à álgebra e desenvolver a multiplicação, a divisão, a potenciação e a radiciação. Essas são coisas que devem ser, sem falta, feitas com os alunos.

Agora quero levantar uma questão: os Senhores acham bom tratar da potenciação e da radiciação antes de introduzir o cálculo algébrico, ou o fariam depois?

T.: "A potenciação antes e a radiciação depois."

R.S.: Então a Senhora admite, e também deveria admitir no futuro, que se deve começar com a álgebra o quanto antes, a partir dos onze, doze anos, e só mais tarde passar à potenciaçao e a radiciaçào; pois depois do cálculo algébrico é muito fácil e econômico fazer cálculos ao quadrado, ao cubo — potenciar e extrair raízes —, ao passo que isso exige muito tempo quando feito antes. O ensino será mais fácil e econômico se a álgebra for introduzida antes.

E. mostra uma elaboração histórica, destinada a alunos das últimas séries, sobre a fundação e o desenvolvimento de cidades, falando da 'Alemanha' no contexto das invasões dos magiares.

R.S.: Eu ficaria muito atento para que não surgissem, inconscientemente, idéias confusas. Na época de Henrique, o chamado Fundador de Cidades, naturalmente não havia uma Alemanha. Seria melhor dizer "cidades às margens do Reno e do Danúbio, nos lugares que mais tarde se tornaram alemães". Tampouco se trata, antes do século X, de magiares; eram invasões do hunos, dos avaros, etc. Só a partir do século X é que já se pode falar em 'Alemanha'.

Vejam, eu procuraria, por exemplo — e essa é uma tarefa adequada às últimas séries da escola primária —, despertar nos alunos uma noção de cronologia. Quando se fala apenas em 'século IX ou X', a noção fica muito pouco concreta. O que os Senhores fariam para que surja nas crianças uma noção concreta do tempo?

Poderiam deixar claro à criança o seguinte: "Se você tem essa idade hoje, quantos anos tem seu pai e sua mãe? Então que idade têm seu avô e sua avó?" Tragam à luz toda a seqüência das gerações, fazendo ver à criança que três gerações correspondem, em média, a cem anos. Portanto, cem anos seriam três gerações. Cem anos atrás, pois, os bisavós eram crianças. Nove séculos atrás, não eram três, mas 9 x 3 = 27 gerações. "Imagine", diga-se à criança, "que você segurasse a mão de seu pai, este seguraria a de seu avô, este a de seu bisavô e assim por diante. Se todos ficassem assim lado a lado, qual deles seria Henrique I ou outra pessoa enfrentando os magiares por volta do ano 926? Seria o vigésimo sétimo!" Então eu descreveria esses fatos de maneira bem cativante. Depois de ter concretamente produzido nas crianças uma noção de quanto tempo se passou, eu lhes relataria sobre as migrações dos magiares. Explicaria como os magiares invadiram a Europa, irrompendo com tamanha selvageria que todos tiveram de fugir, inclusive os recém-nascidos, carregados em seus berços para os topos das montanhas, enquanto os magiares incendiavam aldeias e florestas. Eu daria uma descrição bem concreta dessas invasões.

E. continua expondo como Henrique tomou a decisão de fundar cidades fortificadas depois de ele próprio ter conseguido resistir aos magiares na cidade fortificada de Goslar, e como dessa maneira teriam ocorrido muitas fundações de cidades.

R.S.: A Senhorita poderia repetir esse relato sem basear-se na história das civilizações? Pois é uma lenda histórica um pouco retocada monarquicamente, essa de Henrique ter fundado tais cidades. Todas essas cidades do século X já existiam, em seu traçado geral, como feiras. Elas foram apenas estimuladas em seu desenvolvimento pelas pessoas estabelecidas em sua vizinhança, que se juntaram para defender-se melhor contra as hordas magiares, fortalecendo assim aqueles lugarejos. Foram, antes, razões econômicas que atuaram e levaram à fundação das cidades. Henrique não contribuiu muito para isso.

Quero apenas pedir-lhes que sempre ilustrem isso de maneira vibrante e concreta, a fim de proporcionar aos alunos imagens interiores vivas, para que eles possam realmente captar tudo. Os Senhores devem levar em conta a fantasia e recorrer a meios como os que acabo de usar ao mostrar concretamente o tempo. Realmente, de nada vale saber em que ano ocorreu a batalha de Zama e assim por diante, e sim, além de saber, imaginar que Carlos Magno remonte ao trigésimo antepassado numa seqüência de mãos dadas através das gerações; aí se adquire uma noção concreta e palpável do tempo decorrido. Então essa época fica muito mais próxima — sim, muito mais! — quando se sabe que Carlos Magno pode ser encontrado lá pelo trigésimo antepassado.

T. "Não seria bom apontar, nessas narrativas de civilizações passadas, a maneira de pensar e sentir totalmente diferente nas pessoas desses períodos?"

R.S: Sim, isso eu sempre recomendei em minhas palestras e em outras ocasiões. Principalmente quanto à grande reviravolta ocorrida na virada do século XV, ilustrem as diferenças em toda a maneira de sentir e de pensar do homem antes e depois dessa época. Lamprecht, por exemplo — com isso não quero especialmente recomendá-lo —, também já se esforçou para pôr em relevo o pensar e o sentir totalmente diferentes antes desse período. (Os documentos nem foram devidamente aproveitados para esse fim.)

Se os Senhores quiserem penetrar um pouquinho na observação histórica das civilizações, deverão desenvolver um certo faro; e, tendo-o para aquilo que de mais amplo ou mais estrito os autores narram, para algo mais mesquinho e para algo mais generoso, então poderão obter idéias mais corretas nos assuntos da história das civilizações.

Respondendo a uma pergunta, Rudolf Steiner recomenda as seguintes obras para a

biblioteca dos professores: Buckle, 'História da Civilização na Inglaterra'; *Lecky,* 'História do Iluminismo na Europa'.[67]

Com esses autores, pode-se treinar o método apropriado para considerações sobre história das civilizações. De Lamprecht só entram em questão as partes mais antigas, mas muita coisa é distorcida e subjetiva.

Se os Amigos não tiverem adquirido esse instinto para as verdadeiras forças atuantes na história das civilizações, correrão o perigo de ver ao estilo da tolice e do diletantismo de Wildenbruch[68] nos dramas de imperadores e reis e nas brigas de família como as de Ludovico, o Piedoso e seus filhos, acontecimentos históricos relevantes.

As 'Histórias do passado alemão', de Gustav Freytag, são bastante boas, mas não convém lambuzar-se demais com o clima adocicado dessas considerações históricas escritas para titias... Hoje, justamente, temos de livrar-nos do estilo mental e sentimental dessa gente da literatura periférica de meados do século XIX, como Gustav Freytag, Julian Schmidt e assim por diante. Lassale o chamava de *Schmulian Jüd,o* que em seu contexto não soava como anti-semita. [69]

Há uma consulta a respeito do livro 'Fundamentos do século XIX', de Houston Stewart Chamberlain. [70]

R. S.: Também quanto a Chamberlain é preciso primeiro desenvolver um bom instinto, pois nele *25* por cento é cheio de espírito e *75* por cento é confuso, doentio. Há nele muita coisa boa, mas convém considerar e julgar pessoalmente. As abordagens das civilizações passadas são melhores em Buckle e Lecky. Chamberlain parece mais um sujeito vestido de *smoking;* é um cavalheiro um pouco vaidoso, que não vale como autoridade mas fez algumas observações corretas. Seu fim não foi nada bonito; refiro-me ao processo ligado ao 'Jornal de Frankfurt' *[Frankfurter Zeitung].*

---

[67] H. Th. Buckle (1821—1862), *History of civilization in England,* 1857 — ed. alemã sob o titulo *Geschichte der Zivilization in England,* trad. A. Ruge (Heidelberg, *1859)* e J. H. Ritter, 2 vols. (2. ed. Leipzig, 1900); W. E. H. Lecky (1838—1903), *Historv of the rise and influence of the spirit of rationalism in Europe,* 2 vols. (Londres, *1865)* — trad. H. Jolovicz (Leipzig e Heidelberg, 1868). (N.E. orig.)

[68] Ernst von Wildebruch (1845—1909) escreveu, entre outros. *Die Karolinger* e a dupla tragédia *Heinrich und Heinrichs Geschlecht.* (N.E. orig.)

[69] O título original do livro de Gustav Freytag (1816—1895) é *Bilder nus der deutschen Vergangenlzeit, 5* vols. (Leipzig, 1859 et seq.) Heinrich Julian Schmidt (1818—1886) foi historiador da literatura. Ferdinand Lassalle (1825—1864) foi o fundador da social-democracia na Alemanha. (N.E. orig.) [O trocadilho acima, formado pela inversão de fonemas no nome de Julian Schmidt, resulta numa expressão aparentemente ofensiva — sendo porém emitido, segundo dá a entender a opinião de Steiner, com mero caráter lúdico.]

[70] Houston Stewart Chamberlain (1855—1 927), *Die Grundlagen des 19. Jarhunderts* (Munique, 1890). (N.E. orig.)

São mencionados os escritos de Kautsky. [71]

R. S.. Sim desde que, via de regra, se admita o contrário do que ele apresenta. Os socialistas modernos nos fornecem um bom e interessante material, desde que não nos deixemos iludir pelas teorias que impregnam suas narrativas.

Mehring também nos oferece um imagem pitoresca: enquanto era liberal, ele insultou os social-democratas em seu livro 'História da social-democracia' [72]; mais tarde, tendo passado para o lado deles, apenas mudou o alvo para os liberais.

M. faz uma introdução às noções básicas de geografia matemática destinada a alunos de treze anos de idade, e também observações sobre o nascer do sol e sua trajetória.

R.S.: Ao fazer os alunos observar o céu lá fora, os Senhores podem perfeitamente mandar transformar isso num desenho, insistindo para que exista um certo paralelismo entre o desenho e o que a criança observou. Só que é aconselhável não insistir demais, de uma só vez, nessas linhas. É muito importante que se ensine essas coisas às crianças; porém quando se reúnem elementos demais, excede-se ao ponto de eles não mais compreenderem. Esse procedimento pode ser incluído na geografia e na geometria. O desfecho dessas explicações poderia ser o desenvolvimento do conceito da eclíptica e das coordenadas.

A. expõe o mesmo tema — o nascer e o pôr-do-sol — destinado a crianças menores, procurando ilustrar as trajetórias do sol e dos planetas por meio de um desenho esquemático.

R.S.: Essa interpretação terá cada vez menos importância, pois a interpretação dada até agora a esse movimento não está totalmente correta. Na verdade, trata-se do seguinte movimento [Rudolf Steiner desenha-o na lousa]:

Aqui está, por exemplo, o Sol na posição 1; lá está Saturno, Júpiter e Marte, e ali Vênus, Mercúrio e a Terra. Todos se deslocam na direção indicada [linha helicoidal], um após o outro, de modo que, tendo o Sol chegado à posição II, Saturno, Júpiter e Marte estão de um lado e Vênus, Mercúrio e Terra de outro. Agora o Sol vira mais uma vez e chega à posição III. Com isso é criada a aparência de a Terra girar ao redor do Sol, quando na realidade o Sol vai à frente e a

[71] Karl Johann Kautsky (1854—1938). Escritos sobre história do socialismo e sobre História Geral. (N.E. orig.)
[72] Franz Mehring (1846-1919), *Geschichte der deutschen Sozialdemokratie* [4 vols.], 1897. (N.E. orig.)

Terra segue sempre atrás.[73]

B. expõe algo da cultura do Egito Antigo.

R.S.: Conviria, antes de tudo, realçar o princípio totalmente diverso contido na representação pictórica. Os antigos egípcios tinham a falha de não enxergar em perspectiva. O antigo egípcio pinta o rosto em perfil e o resto do corpo de frente. Essa característica de sua concepção já deveria ser apresentada às crianças.

Depois seria preciso estabelecer a relação entre o desenho e a pintura egípcios e seu principio científico-natural de representar os homens com cabeças de animais e assim por diante. Já em tempos antigos, a comparação do homem com os animais era muito difundida. Poder-se-ia mostrar à criança aquilo que está disposto em cada cabeça humana, coisa que em parte a criança de hoje ainda percebe. Os egípcios ainda percebiam essa afinidade da fisionomia humana com os animais; eles ainda se encontravam nesse nível infantil da visão.

B. pergunta o que seria conveniente dizer às crianças ao abordar as pirâmides.

R.S.: Sem dúvida é extraordinariamente importante procurar, gradualmente, dizer às

[73] Sobre o movimento do Sol, v. Rudolf Steiner. *Entsprechungen zwischen Mikrokosmos und Makrokosmos. Der Mensch — eine Hierogljphe der verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebiete zur Astronomie,* GA-Nr. 323. (N.E. orig.)

crianças o correto em lugar do errado. De fato, as pirâmides eram locais de iniciação. Isso significa que é preciso dar às crianças a noção do ensino egípcio mais elevado, que era ao mesmo tempo uma iniciação. É preciso narrar algo do que ali se passava. Lá eram realizados atos religioso tal qual se realizam hoje nas igrejas, mas que ao mesmo tempo conduziam a um conhecimento do Universo. O antigo egípcio aprendia recebendo, em atos solenes, a demonstração do que ocorre no Cosmo e na evolução da humanidade. A prática religiosa e o ensino eram a mesma coisa, havendo coincidência entre instrução e ato religioso.

B. descreve a construção das pirâmides e obeliscos, dizendo que se deveria supor que para trazer, talhar e colocar os imensos blocos, foram necessários alguns milhões de pessoas. Cabe perguntar como era possível, com os recursos técnicos daquela época, deslocar e sobrepor pesados blocos de calcário e granito.

R.S.: Está certo, mas só se suscitará uma imagem totalmente correta nas crianças dizendo-lhes que se os homens trabalhassem com a força fisica de hoje, seria necessário um número duas vezes e meia maior. Na verdade, os egípcios tinham força fisica duas vezes e meia maior do que a dos homens de hoje pelo menos os que trabalhavam nas pirâmides. Naturalmente também existiam homens mais fracos.

B. pergunta se convém abordar a mitologia.

R.S.. Se não for possível descrever a mitologia egípcia em sua forma correta, será melhor deixá-la de lado, não é verdade? Convém ensinar, nas escolas Waldorf, conceitos corretos da mitologia egípcia — que os Senhores conhecem muito bem caso se queira abordar esse assunto.

K. faz explanações sobre o trabalho com os seguintes conceítos: lugar geométrico, círculo, elipse, hipérbole, lemniscata. (Pretende-se dar continuidade nos dias a seguir.)

PRIMEIRA PALESTRA SOBRE O CURRÍCULO

6 de setembro de 1919 (manhã)

Meus caros amigos, obviamente ainda haveria muito a dizer também no campo da pedagogia geral, mas em tais assuntos tudo precisa chegar a um fim provisório. Portanto,

durante o tempo que nos resta esta manhã vamos introduzir, em nossas metas de ensino para os diversos graus, aquilo que já foi considerado na pedagogia geral e na didática.[74] Por meio das considerações tanto pedagógico-gerais como didáticas, temos procurado obter critérios que possibilitem ter uma noção correta da estruturação da matéria de ensino de acordo com o desenvolvimento da pessoa em formação. Precisamos ter em mente que, na medida do possível, o ensino deverá ser coordenado conforme lhes mostrei: relacionando a mineralogia com a geografia e podendo, na consideração espiritual da história das civilizações, ligar a história e a geografia por meio das características dos povos.[75] Sempre levando em conta que é possível passar de um assunto a outro, vamos agora, de acordo com as diferentes categorias, percorrer uma vez a matéria de ensino tal como queremos apresentar aos nosso alunos.

Ao recebermos os alunos na primeira série escolar, temos de encontrar assuntos adequados para narrar a eles e fazê-los reproduzir oralmente. É com essas narrativas e reproduções de contos de fadas e sagas, mas também de fatos reais exteriores, que modelamos o verdadeiro ato de falar; nós promovemos a transição da fala popular para a linguagem mais erudita. Insistindo na pronúncia correta, lançaremos também o fundamento para a boa ortografia.

Paralelamente às narrações e reproduções orais, introduziremos a criança numa certa linguagem pictórica por meio de formas. Façamo-la desenhar formas simples, redondas e angulosas, apenas pela forma em si, e não para imitar algo exterior. E não nos envergonhemos de combinar com esse desenho um elemento de pintura, colocando cores lado a lado, de modo que a criança tenha uma sensação do que significa colocar um vermelho ao lado de um verde, ou um vermelho ao lado de um amarelo, e assim por diante.

Com base no que obtivermos dessa forma, poderemos introduzir a escrita conforme foi observada em nosso curso de didática.[76] Seria natural passarmos gradualmente das formas desenhadas à escrita latina. Se estivermos em condições de começar pela escrita latina, deveríamos fazê-lo, pois só em seguida poderemos ir da escrita latina para a gótica.[77] Tendo a criança aprendido a escrever e ler formas escritas simples, exercitadas por meio de palavras, passamos às letras impressas. Naturalmente enfocamos primeiro as latinas e depois as góticas.

Se procedermos racionalmente nessas coisas, no primeiro ano escolar conseguiremos que a criança seja capaz de pôr no papel, de maneira simples, isto ou aquilo que lhe seja ditado ou

---

[74] [Vide vols. 1 e 2.]

[75] [Vide vol. 2, 11ª conferência.]

[76] [Vide vol. 2, 1ª e 5ª conferências.]

[77] Obrigatória, na Alemanha, nos currículos escolares da época. (N.E.)

que ela mesma se proponha escrever. Permaneceremos no simples, fazendo com que ela consiga ler esse simples. Não é preciso tencionar que nesse primeiro ano a criança chegue a algo definido. Isso seria até mesmo errôneo. Trata-se muito mais, nesse primeiro ano, de conseguir que a criança não fique diante de um texto impresso como se diante de algo totalmente desconhecido para ela, e que adquira a capacidade de escrever algo de maneira simples. Isso seria, por assim dizer, o ideal para o ensino da linguagem e da escrita.

Isso seria auxiliado por algo que ainda deveremos discutir: aquela elasticidade e maleabilidade que a criança adquirirá para seus órgãos da fala a partir do ensino do canto; e, sem que se tencione isso, ela adquirirá uma sensibilidade mais aguçada para sons longos, sibilantes, etc. Isso não precisa ser intencional, no ensino da música, quando a criança é conduzida à compreensão auditiva do que o instrumento produz no âmbito musical primeiro de maneira simples e 'com audição global' (seja-me permitido cunhar esta expressão, já que neste caso não se pode dizer 'com *visão* global); entenda-se o que quero dizer: 'globalmente audível' é aquilo que é realmente vivenciado como uno dentro da multiplicidade, para que as coisas não se precipitem durante a assimilação interior.

Ao já exposto se acrescentará aquilo que pode estimular a criança à reflexão quando se explica a ela algo situado em sua proximidade algo que mais tarde deverá aparecer de maneira mais ordenada na geografia e na história natural. Pode-se explicar e levar isso ao seu entendimento ligando-o a um aspecto conhecido: a animais conhecidos, a plantas conhecidas, a paisagens conhecidas morro, rio, prado. A escola chama isso de 'geografia local'. Trata-se, porém, de justamente no primeiro ano provocar um certo despertar da criança para as redondezas um despertar do anímico, de modo que ela aprenda a realmente ligar-se ao mundo circundante.

Ao iniciar-se a segunda série, procuraremos continuar e aperfeiçoar as narrativas e sua reprodução oral. Paulatinamente, nesse segundo ano, a criança pode ser levada a escrever o que lhe narramos. E depois que ela estiver suficientemente desenvolta na escrita para reproduzir o que lhe é narrado, poderemos induzi-la a escrever, em redações bem pequenas, o que lhe ensinamos a respeito de animais, plantas, florestas e prados das redondezas.

Seria importante, durante o primeiro ano escolar, não falar muito em gramática e coisas do tipo. Mas no segundo ano já se deveria dar à criança uma noção do que é um substantivo, um adjetivo e um verbo. Em conexão com isso se poderia falar, de maneira bem simples e compreensível, da construção de frases.

Com referência à descrição do mundo circundante com a ajuda de pensamentos, convém continuar com o que foi iniciado na primeira série.

A terceira série será, em essência, uma continuação da segunda no que se refere à linguagem, à leitura, à escrita e a muitas outras coisas. Deve-se ampliar a habilidade de formular por escrito o que foi visto e lido. Mas também se procurará provocar na criança uma sensibilidade consciente para sons breves, longos, etc. Essa sensibilidade para a articulação e principalmente para a configuração da fala é algo que pode ser exercitado muito bem aos oito ou nove anos de vida, quando a criança está na terceira série. Procure-se então dar a ela uma noção das espécies de palavras, dos componentes e da construção de uma frase, ou seja, da colocação de sinais de pontuação vírgula, ponto, etc.

A quarta série será, por sua vez, uma continuação da terceira no que se refere a narrações e reproduções orais. Será bom, ao utilizar poesia — poemas curtos —, suscitar, especialmente nas duas primeiras séries, uma sensibilidade instintiva para o ritmo, a rima, o compasso; e uma sensibilidade para a forma interior da poesia, sua beleza intrínseca, na terceira e na quarta séries.

Convém ainda procurar aplicar o que a criança aprendeu, em termos de reproduções e descrições por escrito, na redação de cartas de toda espécie. Além disso, procure-se justamente nessa época provocar nela uma clara idéia dos tempos verbais, de tudo o que se expresse por meio da flexão do verbo. Observe-se que a criança, agora entre os nove e os dez anos, adquira por meio de conceitos uma sensibilidade suficiente para não dizer que "o homem andava" quando o certo seria "o homem andou". Ela não deve confundir o pretérito perfeito com o imperfeito. A criança deve sentir quando se deve dizer "o homem ficava em pé" e "o homem ficou em pé", e coisas semelhantes relacionadas com a conjugação dos verbos. Da mesma forma deve-se ensinar a ela, por exemplo, como que instintiva ou emocionalmente, a relação entre a preposição e aquilo que vem em seguida. Cuide-se sempre para que criança adquira uma sensibilidade para quando se deve dizer 'junto a' e, em outra situação, 'em'. Articular plasticamente a linguagem eis o que deve ser praticado, com relação à língua materna, por volta dos dez anos de idade. Adquirir uma sensibilidade plástica em relação à língua!

Na quinta série convém continuarmos recapitulando o que foi cultivado na quarta, levando a partir daí em consideração a diferença entre as vozes ativa e passiva do verbo. Depois procure-se, justamente nessa época, fazer a criança não só reproduzir livremente o que viu e leu, mas, se possível, expor o conteúdo ouvido e lido sob forma de discurso direto ou seja, tal qual ao reproduzirmos um texto entre aspas. Tente-se treiná-la a levar em conta, na maneira de falar, a situação em que transmite sua própria opinião e aquela em que comunica a opinião de outra pessoa. Também nos textos escritos, procure-se fazê-la diferenciar nitidamente entre o que ela mesma pensa ou viu, e assim por diante, e aquilo que ela transmite como tendo partido

de outras pessoas. Em conexão com isso, procure-se aperfeiçoar o emprego dos sinais de pontuação. Então o exercício da redação de cartas continuará a evoluir.

Passando à sexta série, naturalmente continuaremos com tudo o que foi desenvolvido na quinta; e procuraremos despertar estilisticamente na criança uma forte sensibilidade para o subjuntivo. Sobre essas coisas, fale-se o máximo possível sob forma de exemplos, para que a criança aprenda a diferenciar entre o que pode ser diretamente afirmado e aquilo que deve ser expresso de modo subjuntivo. Deve-se fazer com ela exercícios orais, atentando-se para não deixá-la cometer qualquer erro relativo ao emprego do subjuntivo. Portanto, se a criança deve dizer "Eu cuido para que minha irmãzinha *aprenda* a andar", não se deve permitir que ela diga "Eu cuido para que minha irmãzinha *aprende* a andar", de modo a fazê-la adquirir, uma forte sensibilidade em relação à plasticidade interior da linguagem.

Faça-se com que as cartas assumam o caráter de redações comerciais, ilustrativas de assuntos que a criança já tenha conhecido de outra maneira antes. Aliás, o que se diz na terceira série a respeito de prados e florestas já pode ser estendido a relações comerciais, de modo que mais tarde exista matéria para textos comerciais simples.

Na sétima série será preciso continuar o que foi tratado na sexta. E agora se trata de procurar desenvolver no aluno uma correta compreensão plástica das formas de expressão para desejos, admiração, surpresa e assim por diante. Tente-se fazê-lo aprender a formular suas frases conforme a configuração interior dos sentimentos. Não convém 'maltratar' poesias ou outros textos a fim de mostrar como tal autor formulou uma frase contendo um desejo; deve-se ir diretamente ao alvo, fazendo com que a criança manifeste um desejo e em seguida formule a sentença; e logo após manifeste admiração, formulando depois a frase, talvez com alguma ajuda. Então se compara a frase do desejo com a da admiração, a fim de desenvolver ainda mais a observação da plasticidade interior da fala.

Já o ensino das ciências naturais deve possibilitar à criança dar, em suas redações, breves caracterizações, digamos, do lobo, do leão, da abelha e assim por diante. Além desses assuntos de cultura humana em geral, cultivem-se especialmente composições relacionadas com assuntos comerciais práticos. O professor deve inteirar-se do que existe nessa área e introduzi-lo, de uma maneira bem razoável, nas cabeças de seus alunos.

Na oitava série, tratar-se-á de proporcionar à criança uma relativa compreensão para obras prosaicas ou poéticas mais extensas, lendo-se com os alunos algo dramático ou épico. Nesse caso é preciso levar sempre em conta o que eu já disse: todas as explicações, todas as interpretações devem ser precedentes, de modo que ao se chegar à leitura esta seja sempre o fechamento de tudo que se refere à matéria lida.

Contudo, especialmente nessa oitava série não se pode descuidar dos assuntos práticos e comerciais justamente na área da linguagem.

Na medida do possível, quando os alunos atingem a quarta série o latim deve ser incluído no currículo de maneira livre[78], enquanto o inglês e o francês já podem ser ensinados, de maneira bem elementar, logo que a criança ingressa na escola.

O ensino do latim na quarta série começa com o escutar e, se possível, a reprodução coisa que só se desenvolverá paulatinamente de pequenos diálogos. Também aí se deve começar demonstrando oralmente, tentando chegar, pela reprodução do que foi ouvido, ao ponto normalmente prescrito para o primeiro ano. O ensino do latim continuará, então, conforme as indicações que dei nas conferências didáticas[79], de maneira que o aluno deixará nosso primeiro grau com um domínio do latim equivalente ao da *Tertia.*[80] Portanto, no latim em nossa quarta série teremos de chegar mais ou menos ao nível da *Sexta;* em nossa quinta série, ao nível da *Quinta;* em nosso sexto ano escolar, ao nível da *Quarta,* restando-nos então a matéria a ser dada na *Tertia.*

Paralelamente damos continuidade ao ensino em francês e inglês, levando especialmente em conta o que abordamos na parte didática deste seminário.

Para os alunos que o quiserem, a partir da sexta série começaremos com os primeiros elementos do grego, procedendo da maneira indicada na parte didática. Em especial, procuremos empregar a grafia das letras gregas baseando-nos no desenho de formas. E para os que agora quiserem aprender o grego, será um extraordinário beneficio repetir, na formação de outras letras, tudo o que se deve praticar inicialmente ao passar do desenho para a escrita.

Bem, os Senhores já viram que empregamos livremente os aspectos conhecidos do ambiente mais próximo justamente no ensino da vida prática [ou das profissões elementares]. Ao aproximar-se, na terceira série, do nono ano de vida, a criança pode perfeitamente obter uma noção de como — bem, só posso citar exemplos se prepara a argamassa e como esta é usada na construção de casas; ou inteirar-se de como se aduba e ara um campo, do aspecto do trigo, do centeio, etc. Em resumo, faz-se a criança assimilar livremente o que ela é capaz de entender em sua redondeza imediata.

---

[78] Mais tarde Rudolf Steiner modificou essa indicação no sentido de se iniciar o ensino do gregoe do latim na quinta série. (N.E. orig.)

[79] [Vide vol. 2, nona conferência.]

[80] Trata-se de uma série do antigo sistema escolar alemão, que adotava uma ordem numérica invertida e nomeada em latim. A *Tertia* correspondia à idade de treze a catorze anos, ou seja, à oitava série atual. (N.T.)

Na quarta série, passaremos desse ensino à abordagem — ainda sempre de maneira informal do que estiver relacionado com a história das imediações. Pode-se, por exemplo, contar à criança se for oportuno — como a cultura da videira chegou à região onde ela cresceu; como foi introduzido o cultivo das árvores frutíferas; como surgiu esta ou aquela indústria, etc.

A mesma coisa deve ser feita em relação à geografia — deve-se começar, conforme já lhes disse, com a geografia das imediações. [81]

Na quinta série será necessário fazer um esforço para começar com conceitos autenticamente históricos. Não se deve ter receio de apresentar à criança, justamente nessa época, conceitos sobre a cultura dos povos do Oriente e dos gregos. O medo de remontar a tempos antigos nasceu em pessoas de nossa época totalmente incapazes de fazer surgir os conceitos adequados a essa retrospecção. É perfeitamente possível, em particular quando se apela ao sentimento, chamar a atenção das crianças de dez ou onze anos para tudo o que lhe pode proporcionar um entendimento dos povos orientais e dos gregos.

Simultaneamente é bom começar na geografia, conforme já mostrei, a ensinar à criança a configuração do solo e seus aspectos econômicos correlatos, no que se refere à região terrestre mais adjacente.

Na sexta série cabem considerações históricas sobre os gregos e os romanos e sobre as seqüelas da história grega e romana até o começo do século XV.

Na geografia convém continuar o que foi tratado na quinta série, porém com referência a outras regiões; dos aspectos climáticos procure-se passar aos aspectos astronômicos, conforme os exemplos dados ontem à tarde.

No sétimo ano escolar, faremos entender à criança as novas formas de vida surgidas para a humanidade a partir do século XV, descrevendo a situação da Europa e outras regiões até o começo do século XVII. Esse é o período mais importante, e a ele deve ser dedicado um cuidado especial; é até mais importante do que o imediatamente posterior.

A seguir procure-se, na geografia, continuar com os assuntos astronômicos e começar com a observação das civilizações dos povos da Terma, sempre em suas relações com as condições materiais, em particular as econômicas, tais como foram elaboradas nos dois primeiros anos do ensino geográfico.

Na oitava série, tente-se prosseguir com a Flistória até o presente, dando particular ênfase à história da civilização. A maior parte do que hoje constitui o conteúdo histórico corriqueiro só deve ser mencionado em paralelo. É muito mais importante para a criança saber como a

[81] [Vide vol. 2, 11ª conferência.]

máquina a vapor ou o tear mecânico têm transformado a Terra do que conhecer prematuramente curiosidades como a retificação do telegrama de Ems[82] ou coisas do tipo. O que consta em nossos livros de História é o que menos importa para a educação da criança. Mesmo Carlos Magno e personagens históricos desse tipo deveriam, no fundo, ser tratados bem *en passant.* O que eu lhes disse ontem, com relação a transformar em algo concreto a idéia abstrata de tempo, deve ser bastante praticado; é necessário fazê-lo sempre.

Ora, não preciso dizer-lhes que todas as matérias mencionadas até aqui podem desenvolver na criança a consciência de que o espirito permeia tudo o que existe no mundo; de que o espírito vive em nossa fala; de que o espírito vive naquilo que recobre a terra como geografia; de que o espírito vive na vida histórica. Se procurarmos sentir o espírito presente em tudo, também encontraremos o correto entusiasmo para transmitir esse espírito vivo aos nossos alunos.

Também aprenderemos a reparar, em nosso alunos, o mal que desde o começo dos tempos modernos as confissões religiosas fizeram à humanidade. Essas confissões religiosas, que jamais tiveram em vista o desenvolvimento da liberdade no ser humano, fizeram com que o materialismo se espalhasse nas mais diversas direções. Se não for possível utilizar todo o material oferecido pelo mundo para que os homens se compenetrem da atuação do espírito, o ensino religioso passará a ser um viveiro para o materialismo. As confissões religiosas assumiram justamente como tarefa proibir que o resto do ensino falasse em alma e espírito, pois pretendiam ter isso como seu privilégio. Nesse afã, sua experiência a respeito dessas coisas foi secando e aquilo que é apresentado no ensino religioso não passa de um amontoado de chavões e frases sentimentais. A fraseologia que atualmente reina no mundo de maneira tão terrível é muito mais um produto da cultura dos púlpitos do que urna conseqüência da cultura em geral; pois as frases mais vazias são exteriorizadas pelas confissões religiosas e, por meio do instinto da humanidade, transmitidas à vida prática. Certamente a vida exterior também produz muita fraseologia, mas quem mais peca nessa área são as confissões religiosas.

Veremos, meus caros amigos, como a primeira rubrica 'ensino religioso' no qual nem tenho tocado nestas discussões, por tratar-se de assunto reservado às comunidades religiosas atuará, em nosso ensino Waldorf, sobre as rubricas seguintes. É que tenho de deixar em branco essa primeira rubrica.[83] Em cima, pois, ficará vazio o espaço para 'ensino religioso'. As aulas ficarão

[82] Incidente diplomático que desencadeou a guerra de 1870—71 entre a França e a Prússia. (N.T.)

[83] Rudolf Steiner falou sobre o estabelecimento do ensino religioso na alocução durante a abertura da Escola Waldorf Livre, em 7 de setembro de 1919. (Vide *Rudo!f Steiner in der Waldorfschule,* GA-Nr. 298.) O chamado 'ensino

simplesmente a critério do professor de religião. Aí ele terá plena liberdade, obviamente sem ter compromisso conosco; seguirá a convicção dos pais ou o protocolo de sua administração eclesiástica ou de ensino religioso escolar. Nós cumpriremos nosso dever nesse sentido, mas também corresponderemos tranqüilamente ao nosso compromisso de fazer o espírito surgir de todas as demais matérias do currículo.

SEGUNDA PALESTRA SOBRE O CURRÍCULO

6 de setembro de 1919 (de manhã)

Agora passaremos a distribuir as outras matérias entre as diversas séries escolares.

Tenhamos bem claro que por volta dos nove anos da criança, ou seja, durante a terceira série começaremos a falar sobre os animais, fazendo uma seleção adequada e sempre relacionando-os com o homem conforme os exemplos citados.[84]

Prosseguiremos assim na quarta série, de modo que tanto na terceira como na quarta séries relacionaremos cientificamente o reino animal com o homem.

Na quinta série passaremos a acrescentar espécies animais menos conhecidas, porém começando no mesmo ano com a botânica, a ser tratada de acordo com o que foi dito na parte didática de nosso seminario. [85]

Na sexta série prossegue-se com a botânica, passando a tratar dos minerais. Estes últimos, porém, devem ser abordados em total ligação com a geografia.

Na sétima série retoma-se ao homem, procurando especialmente expor o que ontem indiquei a respeito da nutrição e das condições de saúde do homem.[86] Convém aproveitar as noções de fisica e de química, adquiridas nessa série, para proporcionar aos alunos uma visão de conjunto da vida profissional e empresarial — destacando esta ou aquela empresa e também das questões dos transportes; tudo isso relacionado com o ensino da fisica, da química e da geografia, partindo das ciências naturais.

Na oitava série, os Senhores terão de elaborar uma imagem do homem apresentando o que

---

religioso cristão livre' só foi introduzido algumas semanas mais tarde. (N.E. orig.)

[84] [Vide vol. 2, 7ª conferência.]

[85] [Vide, no presénte volume, as discussões pedagógicas 9 e 11.]

[86] [Vide vol. 2, l4ª conferência.].

foi construído nele a partir do exterior: a mecânica dos ossos e dos músculos, a construção interior do olho e assim por diante. A seguir continuem a apresentar situações da indústria e dos transportes, sempre em conexão com a fisica, a química e a geografia.

Se os Senhores conseguirem estruturar o ensino das ciências naturais conforme acabamos de abordar, poderão torná-lo extraordinariamente vivido; e a partir das ciências naturais despertarão na criança um interesse por tudo o que há no mundo e por tudo o que é humano.

O ensino da fisica terá início na sexta série, em ligação com o que os alunos tiverem aprendido com o ensino da música. Começaremos fazendo a acústica derivar do musical. Portanto, vinculem totalmente a acústica ao ensino tonal, passando em seguida a abordar as características fisicas e fisiológicas da laringe humana. Aqui ainda não poderão falar do olho humano, mas da laringe, sim. Depois passem à ótica e à termologia, limitando-se aos aspectos mais importantes. Nessa sexta série também podem ser incluídas as noções básicas da eletricidade e do magnetismo.

Na sétima série convém ampliar o ensino da acústica, da terrnologia, da ótica, da eletricidade e do magnetismo. Só a partir daí é que se deve passar aos mais importantes conceitos básicos da mecânica alavanca, roda no eixo, roldana, polé, plano inclinado, cilindro, parafuso, etc.

A seguir, partam de um fenômeno como a combustão e procurem fazer a passagem desse fato corriqueiro para a conceitos quimicos elementares.

Na oitava série, ampliem novamente o que foi desenvolvido na sexta; passem então à hidráulica, ou seja, à teoria da energia que age através da água. Apresentem, portanto, a pressão lateral, o movimento ascensional: tudo o que se relacione, pois, com o princípio de Arquimedes, com a hidráulica.

(Seria agradável proferir, aqui, palestras sobre pedagogia durante três anos, tratando por meio de exemplos tudo o que os Senhores terão de criar com sua própria imaginação. Mas isso não será possível: teremos de limitar-nos ao que foi exposto aqui.)

Então encerrem o ensino da fisica pela aeromecânica, ou seja, pela mecânica do ar, abordando tudo o que se relacione com a climatologia, com o uso de barômetros e com a meteorologia.

Prossigam com as noções elementares da química, de modo que a criança também aprenda a conceituar como os processos industriais se relacionam com os processos químicos. Procurem, correlacionando com os conceitos químicos, desenvolver o que há para falar das substâncias que compõem os corpos orgânicos: o amido, o açúcar, a proteína, a gordura.

Agora nos compete distribuir pelas oito séries tudo o que se refira à aritmética, à matemática e à geometria.

É sabido que a metodologia tradicional exige que na primeira série se ensinem principalmente os números até 100. Podemos aceitar isso, pois se permanecermos nos números mais fáceis será totalmente indiferente até onde se amplia o espaço numérico durante a primeira série. O essencial é que nesse âmbito os Senhores exercitem as operações conforme eu disse: desenvolvendo a adição a partir da soma, a subtração a partir do resto, a multiplicação a partir do produto e a divisão a partir do quociente[87] portanto, justamente o oposto do que se costuma fazer. Só depois de mostrar que *5* é igual a 3 mais 2 é que se apresenta o contrário: 2 mais 3 é igual a *5.* A criança deve sentir claramente que *5* é igual a 3 mais 2, mas também que *5* é igual a 4 mais 1, e assim por diante. Assim sendo, a adição fica em segundo lugar, depois da separação da soma; e a subtração vem só depois de se ter perguntado "Quanto devo tirar do minuendo para que sobre um determinado resto?", etc. Como foi dito, é óbvio que no primeiro ano se fará isso com os números mais simples; pouco importa se será utilizada a numeração até 100, 105 ou *95.*

Tendo a criança passado inteiramente pela troca dos dentes, convém começar com o ensino das tabuadas pelo menos, digamos, do 1 até o número 6 ou 7. Ou seja: começar o quanto antes a fazer a criança aprender de memória as tabuadas, depois de ter explicado, apenas em princípio, o que isso é realmente; essa explicação pode ser dada com base na simples multiplicação, conforme já abordamos. Portanto, tão logo se tenha conseguido transmitir à criança a noção da multiplicação, deve-se incumbi-la do compromisso de aprender as tabuadas de cor.

Na segunda série, prossigam com as operações numa escala numérica maior. Tentem que as crianças resolvam tarefas simples oralmente, de cabeça, e não por escrito. Pratiquem, se possível, os números abstratos utilizando objetos, como feijões, etc. Não se deve, contudo, perder de vista as contas com números designados.

Na terceira série tudo isso terá continuidade com números mais complicados, e as quatro operações estudadas no segundo ano serão aplicadas a certas coisas relativamente simples da vida prática.

Na quarta série prosseguiremos com a matéria estudada nos primeiros anos, mas efetuaremos a transição para as frações e, principalmente, para as frações decimais.

---

[87] [Vide vol. 2, primeira conferência; no presente volume, quarto colóquio.]

Na quinta série continuaremos com as frações ordinárias e decimais, capacitando a criança a mover-se livremente em meio aos números inteiros, fracionados ou expressos por meio de frações decimais.

Na sexta série passaremos ao cálculo de juros, de percentuais, de descontos e de letras de câmbio simples, dando o necessário fundamento à álgebra, conforme já mostramos.

Agora peço atentar para que até a sexta série tenhamos extraido as formas geométricas círculo, triângulo, etc. — do desenho, depois de termos praticado o desenho durante os primeiros anos para chegar ao ensino da escrita. Então desse desenho praticado em função da escrita teremos paulatinamente desenvolvido com a criança formas mais complicadas, praticadas em função da própria atividade de desenhar; também praticaremos a pintura em função dela própria. É nessa esfera que se desenrola o ensino do desenho e da pintura no quarto ano escolar; no desenho ensinamos o que é um círculo, uma elipse e assim por diante. Avançamos com isso, conduzindo sempre a formas plásticas, utilizando a plastilina[88] — se conseguirmos obtê-la[89]; do contrário, poderemos usar qualquer outro material, até mesmo o barro da rua, pouco importa! — para suscitar a sensibilidade em relação a formas.

O que foi ensinado dessa maneira no desenho é transferido então para o ensino da matemática, da geometria, na medida da capacidade das crianças. Só agora se passa a explicar geometricamente o que é um triângulo, um quadrado, um círculo, etc. Ou seja, a concepção espacial dessas formas é extraída do desenho; e o que as crianças aprenderam desenhando só se aplica à compreensão geométrica agora, na sexta série. Por isso teremos de escolher outra coisa para as aulas de desenho.

Na sétima série, depois de termos introduzido o cálculo algébrico procuraremos introduzir a potenciação e a radiciação, e também as contas com números positivos e negativos. Antes de tudo familiarizaremos os alunos com as equações, mas sempre recorrendo a problemas da vida prática.

Continuaremos com as equações na oitava série, na medica em que se possa avançar com as crianças, acrescentando-se a isso o cálculo de figuras e áreas, e também a teoria dos lugares geométricos, conforme ontem ao menos esboçamos.

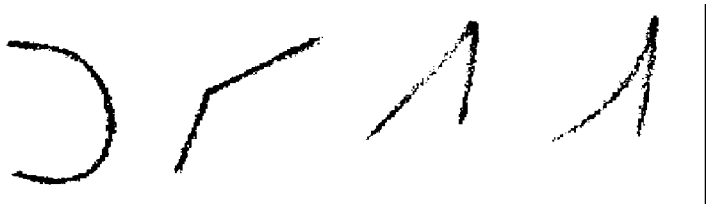
Isto lhes dá uma idéia de como proceder com os alunos na matemática e na geometria.

---

[88] Argila adequadamente plástica para modelagem. (N.E.)

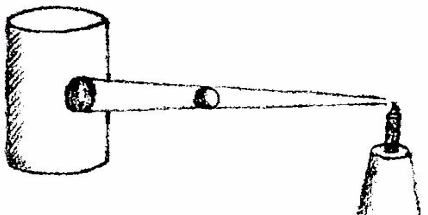
[89] Na época dos presentes colóquios (1919, ou seja, logo após a Primeira Guerra) era dificil adquirir, na Alemanha, até mesmo as mercadorias mais essenciais. (N.T.)

Como já vimos, as aulas de desenho servirão, nos primeiros anos escolares, para suscitarmos nas crianças uma sensibilidade para formas redondas, angulares e assim por diante. A partir da forma



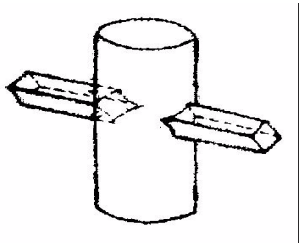
desenvolveremos o que necessitarmos para a escrita. No início dessas aulas elementares de desenho, evitaremos totalmente qualquer imitação. Evitem, na medida do possível, fazer a criança começar pela reprodução de uma cadeira, de uma flor ou coisa semelhante; façam com que ela produza a partir de si própria formas redondas, angulosas, semicirculares, elípticas, retas, etc. Procurem sensibilizá-la para a diferença entre a curvatura de um círculo e de uma elipse. Em suma, despertem a sensibilidade para as formas antes de despertar o impulso da imitação! Só mais tarde façam-na aplicar na imitação o que foi desenvolvido nas formas. Façam com que ela primeiro desenhe um ângulo, de modo a compreendê-lo em sua forma. Depois mostrem-lhe a cadeira, dizendo-lhe: "Veja, este é um ângulo, e ali existe um outro", e assim por diante. Não a deixem imitar coisa alguma antes de ter cultivado, a partir de um sentimento interior, a forma em sua autonomia, que só então poderá ser imitada. Observem a mesma atitude ao passar a tratar mais autonomamente do desenho, da pintura e da modelagem.

Introduzam também na sexta série os primeiros elementos da teoria das projeções e das sombras, fazendo-o tanto à mão livre como usando a régua e o compasso. Cuidem para que a criança adquira uma boa noção disso para, ao ver ali um cilindro e ali uma esfera,



conseguir reproduzir o que acontece quando a sombra da esfera iluminada se projeta sobre o cilindro — saber como sombras são projetadas! Portanto, uma teoria simples das sombras e das projeções deve surgir na sexta série. A criança deve adquirir uma idéia de como sombras são projetadas em superficies planas e curvas por objetos mais ou menos planos ou sólidos; e ela deve ser capaz de desenhá-lo. Nesse sexto ano ela também deve obter uma noção de como algo técnico pode ser combinado com a beleza: como uma cadeira pode ser tecnicamente apropriada para determinado fim e, ao mesmo tempo, ter uma bela forma. Essa ligação entre o aspecto técnico e a beleza deve penetrar na criança no conceito, na sutileza.

No sétimo ano deve ser cultivado tudo o que se relacione com traspassamentos. Como simples exemplo, digam: "Aqui temos um cilindro atravessado por uma viga." E preciso mostrar que superficie de corte é produzida na entrada e na saída da viga. Isso deve ser estudado com as crianças. Ela deve aprender o que ocorre quando corpos ou planos se interpenetram, de modo a saber que diferença há quando um cano redondo, ao atravessar verticalmente o teto, produz um círculo e, ao atravessá-lo obliquamente, produz uma elipse.



Nessa mesma série a criança deve adquirir uma noção clara da perspectiva — ou seja, desenhar perspectiva simples, diminuição na distância, ampliação na proximidade, superposição, etc. Faça-se novamente a combinação do técnico com o estético, de modo a provocar na criança uma sensibilidade para o que é belo ou não no caso, por exemplo, do encobrimento parcial de uma parede de uma casa ocasionado por uma saliência. Tal saliência pode encobrir uma parede de maneira bela ou não. Essas coisas atuam de maneira incrível quando ensinadas a uma criança justamente na sétima série, isto é, na idade de treze a catorze anos.

Tudo isso deve ser intensificado para o lado artístico ao se aproximar a oitava série.

As matérias restantes deverão ser desenvolvidas da mesma maneira. Voltaremos ao assunto hoje à tarde, fazendo algumas observações adicionais quanto ao currículo. Será especialmente

necessário cuidar para que também o elemento musical derive, na primeira série, de coisas simples e elementares, passando a ser mais complicado a partir do terceiro ano; de modo que tanto praticando um instrumento aliás, principalmente fazendo isso como praticando canto, a criança assimile justamente aquilo que plasma e modela suas capacidades.

A partir de todas essas outras artes deverão ser desenvolvidas a ginástica e a eurritmia. E no elemento musical, e também em outros elementos artísticos, que a ginástica e a eurritmia devem ser buscadas.

DÉCIMO QUINTO COLÓQUIO

6 de setembro de 1919 (à tarde)

Exercícios de dicção*:*

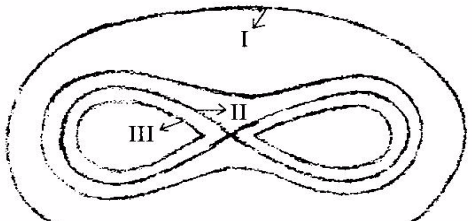
Schlinge Schlange geschwinde
Gewundene Fundewecken weg
Gewundene Fundewecken
Geschwinde schlinge Schlange weg

Marsch schmachtender
Klappriger Racker
Krackle plappernd linkisch
Flink von vorne fort
Krackle plappernd linkisch
Flink von vorne fort
Marsch schmachtender
Klappriger Racker

CHILRO CHILRANTE COCHICHA
REFUNDE FURTA-CORES RÉSTIAS
REFUNDE FURTA-CORES
COCHICHA CHILRO CHILRANTES RÉSTIAS
MARCHA MAJESTÁTICA
CLÁVULA LÉPIDA
CLAQUE PLÁCIDA LÍCITA
FÍMBRIA FÓRMICA FORTE
CLAQUE PLÁCIDA LÍCITA
FÍMBRIA FÓRMICA FORTE
MARCHA MAJESTÁTICA
CLÁVULA LÉPIDA

Isso é bom para começar. Indica-se quem deve continuar, e então o próximo ou um outro prossegue.

K. fala sobre a elipse, a hipérbole, o círculo, a lemniscata e o conceito de lugar geométrico. Menciona como a lemniscata (curva de Cassini) pode assumir uma forma III de tal modo que uma haste da curva extrapola o espaço e volta a penetrar nele como outra haste.



R. S.. Existe aqui uma correlação orgânica interior. Ambos os segmentos se correlacionam como glândula epífise e coração. Um dos ramos — a glândula epífise situa-se na cabeça, e o outro — o coração — situa-se no tórax. Só que a glândula epífise se encontra menos desenvolvida, e o coração mais.

D. fala sobre um tema histórico — a migração dos povos. Rudolf Steiner tece algumas considerações a esse respeito.

O que se costuma indicar como causas da migração dos povos não passa, em muitos casos, de construções históricas. Analisando-se a verdadeira migração dos povos, como a dos godos etc., o essencial parece ser o fato de os romanos terem dinheiro e os germanos não o terem, havendo a tendência de os germanos, onde existissem fronteiras, quererem apropriar-se do dinheiro romano. Por isso eles se tornaram soldados e tudo o que fosse possível. Realmente, legiões inteiras de germanos vieram integrar o contingente romano. A migração dos povos é uma questão econômico-financeira. Somente sobre essa base é que pôde ocorrer a expansão do cristianismo. A migração dos povos como tal resulta, porém, da cobiça dos germanos, que queriam ter o dinheiro dos romanos. Com isso, também os romanos se tornaram pobres! Já durante a invasão dos címbrios ocorrera o mesmo. Haviam dito aos címbrios: "Os romanos têm dinheiro!" enquanto eles próprios eram pobres. Isso teve um enorme efeito sobre os címbrios. Eles queriam buscar ouro — ouro romano!

Havia aí diversas camadas étnicas, inclusive remanescentes dos celtas. Hoje ainda se encontram vestígios lingüísticos do idioma celta, por exemplo, nos nomes dos afluentes do Danúbio *Brig* e *Breg, Brigach* e *Brege.* Também no nomes de lugarejos terminados em *ach,* como *Unterach, Dornach. Ach* deriva de 'agüinha', de *aqua,* e indica uma origem celta. Também *III* lembra o celta antigo. O elemento céltico foi depois encoberto pelo elemento germânico. Contraste entre arianos e atanasianos. [90]

É muito importante deixar claro para os alunos que existe uma grande diferença como se constata justamente na migração dos povos se, como por exemplo na Espanha e na Itália, povos germânicos como os godos penetram em regiões onde já se praticava agricultura. Aí toda a terra já estava ocupada, e os imigrantes góticos ou outros desapareceram absorvidos pelos povos já estabelecidos nessas regiões. Para o oeste seguiram os francos, chegando a regiões ainda não totalmente ocupadas pela agricultura. Aí se estabelecem. Portanto, nada restou dos godos que

[90] Steiner refere-se aqui aos seguidores dc Ário de Alexandria (falecido em *336* d.C.) — cuja doutrina teológica denominada 'arianismo' predominante entre povos germânicos convertidos, foi condenada em *325* d.C. pelo Concilio de Nicéia — e aos seguidores de Atanásio *(295— 373),* doutor da Igreja e bispo de Alexandria, opositor de Ãrio. (N.E.)

ocuparam terras onde o solo já era utilizado. Dos francos se conservou tudo, porque eles penetraram em regiões ainda improdutivas. Essa é uma lei histórica muito importante. Mais tarde o fenômeno pôde ser repetido na configuração da América do Norte, onde os índios foram exterminados mas a imigração teve por objeto regiões não-cultivadas.

Também é importante esclarecer a diferença entre, por exemplo, o reino franco de Carlos Magno e um estado posterior. Desconhecendo essa diferença, os Senhores não podem atravessar o rubicão do século XV. O reino de Carlos Magno ainda não é um estado. Qual era a situação dos merovíngios? Na realidade, eles não passam de latifundiários. Entre eles predomina meramente o direito privado. E cada vez mais esse direito, oriundo do contexto latifundiário germânico, cede lugar ao direito romano, onde quem administra apenas os assuntos públicos obtém cada vez mais o poder. Assim, gradativamente a posse da terra passa a ser administração, burocracia, e quando a administração se transforma em autêntico poder dominador, nasce o estado. O estado nasce, portanto, com o incremento da administração. Surge a nobreza dos *Grafen* [condes], em oposição à nobreza dos príncipes. *Graf* tem a mesma origem etnológica que 'grafólogo', pois deriva de *graphein* [grafar], escrever. Graf significa 'escriba'. O *Graf* é o escriba romano, o administrador, enquanto a nobreza dos príncipes, dos antigos guerreiros, ainda se relaciona com lavoura, coragem heróica, etc. O 'príncipe' é o primeiro, o da vanguarda. A transição do 'príncipe' para o *Graf* marca, pois, o nascimento do estado. Naturalmente pode-se muito bem ilustrar isso por meio de tais coisas.

L. expõe como pretende explicar às crianças a expansão do cristianismo entre os germanos.

R.S.: Em suas manifestações, o cristianismo ariano se assemelha ao protestantismo de tempos posteriores, embora fosse mais concreto e menos abstrato.

Nos séculos I e II**,** o culto de Mitras era muito popular entre os soldados romanos acantonados no Reno e no Danúbio, particular-mente entre os oficiais. Thor, Wotan, Saxnot foram venerados até os séculos V, VI e VII na atual Alsácia e em toda parte como as antigas divindades germânicas populares, como os três deuses principais, segundo práticas religiosas germânicas.

Pode-se descrever inúmeras cenas mostrando como as igrejinhas foram construídas na Alsácia e na Floresta Negra pelos clérigos romanos. "Façamos isto e aquilo por Wotan", cantavam os homens. As mulheres cantavam: "O Cristo veio para aqueles que nada fazem por si mesmos". Já na propagação do cristianismo se utilizava esse truque: o de que não era necessário fazer coisa alguma para ser bem-aventurado.

Na linguagem litúrgica dos antigos germanos, 'carvalho' era a designação do sacerdote de

Donar.[91] Na época em que Bonifácio[92] atuou, era importante ainda conhecer as fórmulas. Bonifácio soube apoderar-se de certas fórmulas; ele conhecia a palavra mágica, e o sacerdote de Donar não a conhecia mais. Por meio de seu poder maior, por meio do 'machado' — a palavra mágica —, Bonifácio derrubou o sacerdote de Donar, o 'carvalho de Donar'. O sacerdote morreu de dissabor, sucumbindo ao 'fogo do céu'. Trata-se de cenas imaginativas! Depois de algumas gerações, isso foi transformado na famosa imagem.

São essas cenas imaginativas que os Senhores têm de aprender a ler e, assim, ensinar aprendendo, aprender ensinando.

Bonifácio romanizou o cristianismo germânico.

A vida de Carlos Magno foi escrita por Eginhard. Eginhard é um bajulador.[93]

U. fala sobre o ensino de musica.

R.S: Nas aulas de música, os menos adiantados deveriam no mínimo assistir aos exercícios dos adiantados, mesmo permanecendo inativos e apenas ouvindo. Se isso de nada servir, sempre se poderá ainda separá-los dos demais. Aliás, haverá outras matérias onde não será possível reunir harmoniosamente os adiantados e os atrasados. Cuidando-se para empregar um método correto, isso acontecerá menos. Hoje esse fato é ocultado pelas mais diversas circunstâncias. Se os Senhores lecionarem de acordo com nossos critérios, perceberão também em outras matérias, e não apenas na música, as dificuldades que normalmente passam desapercebidas —por exemplo, na pintura e no desenho. Os Senhores receberão alunos capazes de progredir muito pouco nas matérias artísticas, e também na modelagem e na pintura. Nesse caso, deve-se também procurar nao separar os alunos cedo demais só quando não houver outra saída.

N. fala sobre o tratamento da poesia no ensino do francês e do inglês.

R.S.: Deveremos empenhar-nos em praticar, desce o início, o inglês e o francês moderadamente com as crianças. Não à maneira das governantas, e sim de forma que os alunos amem as duas línguas e adquiram a necessária sensibilidade para exprimir-se em ambas.

Quando um aluno da segunda à quarta série perder o fio ao recitar uma poesia, deveremos ajudá-lo gentilmente para que ele adquira confiança e não perca o ânimo. A boa vontade deve

[91] Outra divindade da mitologia germânica. (N.E.)

[92] Bonifácio (ou, em língua germânica, Wynfrith ou Winfríed) foi um missionário beneditino anglo-saxônico (ca. *675—754* d.C.) que fundou inúmeros monastérios na Alemanha e, tendo-se tornado bispo e arcebispo, foi denominado o 'Apóstolo dos Alemães'). Proclamado santo, é festejado em *5* de junho. (N.E.)

[93] Eginhard ou Einhard (e. 770—840 d.C.) foi um estadista e estudioso franco. Membro da corte de Carlos Magno, escreveu *Vita Corou* (Vida de Carlos). (N.E.)

ser equiparada ao resultado positivo.

Para os alunos de doze a quinze anos de idade, o elemento mais apropriado é o lírico e épico, os poemas narrativos; também exposições históricas marcantes, boa prosa artística e algumas cenas dramáticas.

Para as crianças que assim desejarem, na quarta série começaremos com a língua latina e na sexta com a grega, para serem praticadas durante três anos. Se pudéssemos ampliar a escola, começaríamos simultaneamente com o latim e o grego. Devemos achar uma solução para que as crianças que participarem do latim e do grego sejam um pouco aliviadas nas aulas de alemão.[94] Isso é perfeitamente realizável, pois muito do ensino da gramática que normalmente é dado nas aulas de alemão poderá ser tratado no grego e no latim. Poderá também haver economias em outras áreas.

No latim antigo, o 'e' era pronunciado como 'k'; o latim medieval, que era uma língua oral, possuía o 'c'. No antigo Império Romano falavam-se muitos dialetos. Pode-se pronunciar 'Cícero'[95] por ter sido essa a pronúncia na Idade Média. Não se pode dizer que algo na linguagem esteja 'certo' por ser convencional.

A metodologia de ensino das línguas antigas deve ser estruturada na mesma linha; apenas convém ter em mente que em geral, com exceção do que foi dito hoje de manhã, pode-se utilizar o currículo normal de ensino — pois este ainda descende das melhores fases pedagógicas da Idade Média. Ainda há muita coisa, na metodologia do grego e do latim, que pode ser aplicada hoje em dia. Os currículos sempre reproduzem o que se fez no passado, e isso não é sem razão. A concepção dos livros didáticos é algo que não se pode mais adotar, na medida em que se deva efetivamente abandonar as tropeçantes regras de memorização. Ao homem moderno estas parecem bastante infantis, sendo também um pouco trôpegas quando traduzidas para o alemão. Isso se procurará evitar, mas de resto o método não é tão ruim assim.

A modelagem também deve começar antes dos nove anos primeiro modelar a esfera e depois outra coisa, e assim por diante.

R. pergunta se convém dar boletins de avaliação.

R.S.: Por que se deveria dar boletins enquanto os alunos permanecessem na mesma escola?

[94] No caso, a língua pátria. (N.E.)
[95] Com 'e' brando = ss. (N.T.)

Dêem-nos quando os alunos saírem dela definitivamente. Inventar um novo tipo de avaliação não teria um sentido pedagógico profundo. Avaliações entre os trabalhos avulsos devem ser feitas livremente, sem esquema determinado.

A comunicação aos pais também é, em certas circunstâncias, algo como uma avaliação, mas não deve ser totalmente evitada. Assim como, por exemplo, pode ser necessário e a isso daremos um tratamento diferente do comum um aluno permanecer por mais tempo numa série; naturalmente teremos de fazer isso também. Por meio de nosso método, evitaremos fazê-lo na medida do possível; pois seguindo o princípio prático de corrigir de modo que o aluno tire proveito da correção ou seja, não dando importância ao fato de ele não conseguir fazer cálculos, e sim levando-o a saber fazê-los depois , aplicando um princípio totalmente oposto ao utilizado até agora, a incapacidade não terá mais a importância que tem agora. Portanto, a mania da avaliação, adquirida pelo fato de se fazerem anotações diárias na caderneta, poderá transformar-se na tentativa de ajudar constantemente o aluno sem registrar aí qualquer avaliação. O professor deveria atribuir a si próprio uma nota tão baixa quanto ao aluno quando este não conseguisse fazer algo, por ter sido ele quem não conseguiu transmitir-lhe o necessário.

Como comunicação aos pais e para satisfazer exigências do mundo exterior, podemos, como foi dito, apresentar avaliações. Já nesses casos teremos de ater-nos ao que é habitual. Na escola, porém, deveremos fazer valer uma atmosfera em que essas coisas — e isso nem precisamos discutir — não tenham importância fundamental. Devemos difundir esse clima como uma atmosfera moral.

Bem, entre nós foi tudo conversado, de modo que agora os Senhores têm uma idéia [global] — com exceção de algo que deverá ser tratado oportunamente, no momento em que for tecnicamente possível introduzi-lo, o que não conseguimos fazer ainda por falta de domínio no assunto: os trabalhos manuais femininos. Isso é algo que ainda deverá ser integrado de alguma maneira. É preciso fazê-lo, mas não havia ninguém em vista.

Naturalmente será necessário falar sobre a estrutura técnica da escola: em que classes os Senhores terão de dar aula, como distribuir as matérias nos períodos da manhã e da tarde, etc. Isso deverá ser discutido antes que as aulas comecem. Amanhã haverá a inauguração solene, e depois teremos oportunidade, amanhã ou depois de amanhã, de falar sobre essa distribuição técnica. Para deliberar sobre isso, realizaremos uma reunião decisiva num círculo mais restrito íntimo. Também terei de dizer algumas palavras sobre a inauguração.

TERCEIRA PALESTRA SOBRE O CURRÍCULO

6 de setembro de 1919 (à tarde)

Como já dissemos hoje de manhã, da mesma maneira como em relação ao ensino das artes plásticas só é possível dar algumas indicações gerais, o mesmo ocorre em relação ao ensino da música. Os detalhes devem ser deixados, obviamente, à liberdade pedagógica de cada um. Só quero pedir que considerem estas linhas gerais de modo a englobarem tudo o que possa ser razoável no ensino da música.

Nas três primeiras séries, lidaremos essencialmente com situações musicais elementares. Estas deverão ser utilizadas com o seguinte critério: a meta pedagógica será a formação vocal e a audição da pessoa, do ser humano em formação. Creio que estamos todos de acordo neste ponto.

Depois vêm a quarta, a quinta e a sexta séries escolares. Então já estaremos no meio da explicação dos simbolos e notas musicais. Já poderemos fazer exercícios abrangentes na escala musical. Especialmente na quinta e na sexta séries será possível aprofundar-nos nas escalas tonais, apresentando o ré maior e assim por diante. Aguardaremos o mais possível para apresentar o tom menor, mas também este pode ser levado ao conhecimento da criança nessa época.

Porém de agora em diante tudo o que vem ao caso é trabalhado no sentido contrário: adapta-se a criança às exigências da música, ou seja, o ensino será orientado em direção ao lado estético. No início, a criança deve ser a meta mais importante; tudo deve ser organizado para que ela aprenda a ouvir e a cantar. Mas depois é a criança que, tendo sido beneficiada durante os três primeiros anos, deve adaptar-se às exigências da arte musical. É esse o aspecto pedagógico a ser considerado.

E nos dois últimos anos — na sétima e na oitava séries — peço atentarem para que a criança não tenha mais a sensação de estar sendo 'adestrada' para qualquer coisa, e sim já sinta que pratica música por satisfação, por querer usufruir dela, como meta própria, para sua alegria. E essa a meta do chamado ensino musical. É nesse sentido que deve atuar o chamado ensino de música. Por isso, nesses dois anos o julgamento musical pode ser despertado e cultivado. Já se pode chamar a atenção para o caráter específico desta ou daquela obra musical: que caráter possui uma obra de Beethoven ou de uma obra de Brahms. É de forma simples, portanto, que se deve conduzir a criança ao juízo musical. Antes disso deve-se refrear esse julgamento musical, mas nessa altura convém cultivá-lo.

Será de grande importância existir um certo entendimento mútuo. Como os Senhores sabem, hoje de manhã eu disse o mesmo em relação a uma obra de arte plástica. Eu disse: primeiro empreguemos o desenho, de modo que dele possa nascer a escrita. Depois o desenho será utilizado como meta em si. Portanto, a arte se encarrega de realizar o que importa. No momento em que a criança passa das formas utilitárias a desenvolver, na pintura e no desenho, formas artísticas autônomas, nesse momento isto é, na terceira e na quarta séries a transição correspondente deve efetuar-se também na música, conforme descrevi. Primeiro se deve trabalhar com vistas ao aspecto fisiológico da criança; em seguida trabalhar de modo que a criança se adapte à arte musical. Portanto, essas transições nas artes plásticas e na música deveriam, de fato, corresponder-se mutuamente.

Algo no plano oficial de ensino está-nos favorecendo: nas três primeiras séries ainda não consta educação fisica. Comecemos, portanto, com a eurritmia. E já seria ótimo se no primeiro ano a eurritmia fosse praticada em consonância com a música, de modo que fosse efetivamente cultivada a adaptação à geometria e à música.

Só na segunda série se começaria com a elaboração das letras, o que teria continuidade na terceira série sempre relacionado a eurritmia como a música, com a geometria e com o desenho.

No quarto, quinto e sexto anos escolares acrescenta-se o desenho de formas para coisas concretas, abstratas e assim por diante. Isso se toma possível pelo fato de as crianças já se terem adiantado bastante na gramática.

Tudo isso é continuado na sétima e na oitava séries, com o emprego de formas mais complexas.

A partir da quarta série dividimos a arte eurrítmica com a ginástica, de modo a termbs na quarta, quinta e sexta séries ‘movimentação dos membros’, ou seja, tudo o que se relacione com correr, saltar, escalar, e apenas exercícios simples com apetrechos.

Exercícios mais complicados com apetrechos só serão feitos na sétima e na oitava séries, quando os exercícios livres também deverão continuar. Porém todos estes devem ter uma relação com o correr, escalar, saltar.

Ao refletir sobre suas próprias constatações, os Senhores encontrarão uma total concordância com o que procuramos, agora, expor aqui desta maneira.

PALAVRAS FINAIS

6 de setembro de 1919 (à tarde)

Hoje quero concluir estas considerações recomendando-lhes, uma vez mais, o que gostaria de deixar em suas almas:

Em primeiro lugar, que o professor, tanto em aspectos gerais como no particular, atue sobre seus alunos pela espiritualização do seu oficio e pelo modo de pronunciar cada palavra e de desenvolver cada conceito, cada sensação! Que o professor seja um homem de iniciativa, que tenha iniciativa! Que nunca seja relapso, ou seja, nunca deixe de estar plenamente presente em tudo o que faz na escola, em sua maneira de comportar-se perante as crianças. Eis o primeiro princípio: que o professor seja uma pessoa de iniciativa em grandes e em pequenas abrangências.

Em segundo lugar, meus queridos amigos, que como professores tenhamos interesse por tudo o que existe no mundo e se relacione com o homem. Como professores, devemos ter interesse por tudo o que pertence ao mundo e por tudo o que é humano. Isolar-se de qualquer assunto que possa interessar ao homem seria lamentável num professor. Devemos interessar-nos pelos grandes assuntos da humanidade e pelos assuntos mais ínfimos de cada criança. Este é o segundo princípio: o professor deve ser uma pessoa com interesse por tudo o que pertença ao mundo e ao ser humano.

E em terceiro lugar vem o seguinte: o professor deve ser urna pessoa que nunca pactue, em seu íntimo, com qualquer inverdade. O professor deve ser um indivíduo profundamente honesto. Jamais pactuará com a inverdade, caso contrário veremos, através de muitos canais, muita falsidade fluir para o nosso ensino, principalmente no método. Nosso ensino só terá o cunho da verdade se nos empenharmos em aspirar ao verdadeiro em nós mesmos.

E finalmente algo que é mais fácil de dizer do que de pôr em prática, mas que também é uma regra áurea para o magistério: o professor não deve ressecar-se nem azedar! Vívida disposição de alma, sem qualquer ressecamento! Não ressecar-se e não azedar! É isso o que deve almejar o professor.

E eu sei que se os Amigos acolherem em suas almas, pela via do sentimento e da vontade, tudo o que focalizamos dos mais diversos ângulos durante estes quinze dias, a prática do ensino lhes trará para bem perto o que parece estar tão longínquo. Durante esse tempo, eu nada disse senão o que poderá tomar-se prático para o ensino, desde que os Senhores o deixem atuar em suas almas. Nossa escola Waldorf, meus caros amigos, dependerá de sua disposição para deixar

ingressar em seu próprio íntimo o que foi debatido aqui.

Pensem em alguns aspectos que procurei deixar bem claros para conduzir psicologicamente a uma compreensão do homem, especialmente do ser humano em desenvolvimento procurem recordar alguns deles! E quando não souberem como abordar um ou outro assunto no ensino, ou quando e em qual situação abordá-lo, há de vir-lhes uma idéia sobre tais decisões pedagógicas se os Amigos recordarem o que sucedeu nestes quinze dias. Naturalmente muita coisa deveria ser dita várias vezes; porém não quero transformá-los em máquinas de ensino, e sim em docentes autônomos e livres. Foi com esse espírito que lhes apresentei todo o conteúdo destes quinze dias. O tempo foi realmente muito curto, de modo que foi preciso apelar à sua dedicada e compreensiva colaboração.

Relembrem repetidamente o que foi apresentado com vistas a uma melhor compreensão do homem e, em particular, da criança. Em cada uma das questões metódicas, isso lhes poderá ser útil.

Vejam, se os Senhores relembrarem, nossos pensamentos se encontrarão no que se refere a muitos impulsos tratados durante estes quinze dias; pois eu próprio, disso lhes dou certeza, vou relembrá-lo! Ora, esta escola Waldorf pesa bastante na alma de todos os que estão participando de sua fundação e seu início. Esta escola Waldorf tem de ser bem-sucedida! De seu êxito muita coisa dependerá! Esse êxito constituirá uma espécie de prova para muito do que postulamos a respeito da evolução espiritual.

Concluindo com algumas palavras pessoais, eu gostaria de dizer que para mim esta escola Waldorf será como uma verdadeira criança necessitando de cuidados. Eu sempre voltarei a ela em pensamentos, cheio de preocupação. Mas se levarmos em conta toda a gravidade da situação, poderemos realmente trabalhar em conjunto. Atenhamo-nos especialmente à idéia que nos preenche o coração e a mente: a de que ao movimento espiritual do presente estão ligadas potências espirituais do suceder cósmico. Acreditemos nessas boas potências, e elas estarão presentes de maneira inspiradora em nosso existir e então seremos capazes de ministrar o ensino.